



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SIMONE DIAS CERQUEIRA DE OLIVEIRA**

**ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO:  
CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO DE HISTÓRIA EM  
ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO  
DE FEIRA DE SANTANA-BA (1994-1999).**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE  
2011**

SIMONE DIAS CERQUEIRA DE OLIVEIRA

**ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO:  
CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO DE HISTÓRIA EM  
ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO  
DE FEIRA DE SANTANA-BA (1994 - 1999).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira

SÃO CRISTÓVÃO/SE  
2011

## Ficha catalográfica

SIMONE DIAS CERQUEIRA DE OLIVEIRA

**ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO: CONFIGURAÇÕES  
CURRICULARES DO ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS  
PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE FEIRA  
DE SANTANA-BA (1994-1999).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

São Cristóvão, Sergipe, 30 de março de 2011.

---

Orientador: Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira  
Universidade Federal de Sergipe

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas  
Universidade Federal de Sergipe

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Dantas Pina (UESB)  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

---

Prof. Dr. Dilton Cândido Maynard (Suplente)  
Universidade Federal de Sergipe

À mainha e painho, que me ensinaram as primeiras lições de vida (*in memorian*).

A João Pedro, Marcelo e Alice, fontes de ensinamentos diários.

Aos professores de História da escola que buscam construir Histórias para um  
mundo melhor.

## AGRADECIMENTOS

A oportunidade de lembrar das pessoas que em diferentes aspectos e momentos fizeram parte do processo de construção desta pesquisa me vem como um presente neste momento que prazer, cansaço e expectativas se misturam.

Marcelo, João Pedro e Alice, companheiro e filhos amados. Paciência, carinho, dedicação, compreensão, amor... sentimentos que nos mantiveram juntos nesta caminhada. Muitas vezes com um trabalho de equipe, empenhados que estiveram em proporcionar um ambiente favorável para minha escrita.

Antonia, Coelho e Ana Clara, nossos domingos foram/são realmente valiosos. Irmã, obrigada pela contribuição direta no capítulo 2. Cunhado, pelas longas conversas com esta aprendiz de pesquisadora. Ana Clara, só precisa sorrir e me abraçar! Tia Nicinha e meu irmão João, pelas gargalhadas que me fazem relaxar tanto.

Seu Léo, Dona Marisa, Daniela, Leomárcia, André, Júlia, Luíza, família que ganhei... Obrigada pela presença constante, carinho e consideração. Léo, cunhada amiga, sempre atenciosa e cuidadosa. Sua lembrança de que a distância Feira/Aracaju não era tão grande valeu a pena!

Colegas de trabalho do Centro de Educação Básica da UEFS que inauguraram o curso do Ensino Fundamental II comigo em 2002, principalmente às amigas Jocélia Rodrigues (Professora de Geografia) e Adriana Moreira (Professora de Português) pelas AC das terças à noite e caranguejadas aos sábados.

Professor Itamar Freitas, meu orientador, que desde o primeiro momento confiou no meu trabalho. Especial agradecimento pelas portas abertas ao mundo das Histórias do ensino História e pelos ensinamentos valorosíssimos.

Kleber, João Paulo, Hermerson, obrigada pelas indicações de leituras, bate-papos, incentivos... Kátia, pela estada carinhosa em horas importantes. Nayara, Mariângela, Josy, pessoal dos almoços e descontrações... abraço forte.

Demais colegas do mestrado, turma boa! Guardo lembranças de cada um de vocês e das “saídas culturais” das quais nunca pude participar, mas conheço pelas redes de conversas que se criaram entre nós.

Agradeço às professoras Marizete Lucini (DED/UFS) e Josefa Eliana (NPGED/UFS) pelas importantes contribuições ao meu trabalho na banca de qualificação.

Às equipes de professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, o meu sincero reconhecimento ao trabalho de vocês para manter (e aumentar) a qualidade do curso. Em particular, agradeço à professora Anamaria Bueno, pelo primor com a nossa formação e por me apresentar outras possibilidades de olhar a História da Educação brasileira.

À direção das Escolas Municipais Ana Maria Alves, Joselito Amorim e Julieta Frutuoso de Araújo por me receberem tão bem e viabilizar a abertura de seus arquivos para esta pesquisa.

Agradeço a Dona Edite, funcionária responsável pelo arquivo e biblioteca da Escola Municipal Joselito Amorim, por, em meio a boas prosas nas manhãs e tardes de março de 2010, vestir junto comigo as máscaras para garimpar os diários de classe e livros didáticos de História.

À Maria do Rosário Jesus Queiroz, funcionária da Biblioteca Municipal Arnold Ferreira Silva, pela confiança no empréstimo de livros didáticos utilizados pelas escolas municipais na década de 1990.

Agradeço à professora Antonieta Tourinho, pela confiança em emprestar o original da Proposta Curricular dos Estudos Sociais para a Bahia, de 1984.

Ao professor Carlos Augusto Ferreira, pela atenção e pronto envio de textos importantes.

À professora Maria Cristina Dantas Pina, pelo envio de textos importantes para a escrita deste trabalho e por aceitar fazer parte da banca de defesa.

Meu especial agradecimento aos professores de História entrevistados, sem vocês esta pesquisa seria irrealizável!

*[...] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar e de rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência (FORQUIN, 1993, p. 9).*



## RESUMO

Este trabalho corresponde a uma pesquisa sobre as configurações curriculares do Ensino de História em escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana – 5ª a 8ª séries – entre 1994 e 1999. Objetiva identificar e analisar continuidades e inovações nos conteúdos conceituais históricos neste momento de redefinições e redirecionamentos da disciplina no Ensino Fundamental, buscando compreender como os professores de História fundamentavam teórico-metodologicamente a seleção e organização do currículo na sala de aula. As reflexões foram encaminhadas a partir do cruzamento de discussões teóricas sobre características da História Tradicional escolar com dados e indícios coletados dos livros didáticos utilizados pelos professores da disciplina no espaço/tempo em foco, de entrevistas com professores de História e de diários de classe. As análises da pesquisa se inserem no campo da História da Educação, particularmente nos estudos sobre a História do Ensino de História e tem como referência teórica a Teoria Crítica do Currículo. Partiram da ideia que os professores constroem diferentes configurações curriculares no cotidiano das aulas. Verificou-se que, a partir de concepções muito próprias e particulares, os professores têm importantes margens de autonomia na configuração do que será o currículo na sala de aula, limitada mais diretamente por sua formação, habilidade e condições de trabalho imediatas. Nestas construções a formação inicial/universitária e os livros didáticos foram as fontes de maior interferência em suas fundamentações teórico-metodológicas, ao mesmo tempo que a ausência da formação continuada produziu uma falta de clareza sobre a pertinência das fundamentações que adotavam. Nos conteúdos conceituais predominou uma situação de contiguidade entre o “tradicional” e o “inovador” no tratamento com os sujeitos históricos, com a periodização e com a noção de tempo, havendo uma ampliação nas dimensões da experiência humana. Neste entremeio, parece que a continuação da tradição de uma História fragmentada teve maior peso. Assim, conclui-se que o movimento pendular entre a tradição e a inovação nos conteúdos conceituais favorece a construção de diferentes configurações curriculares que são modeladas pelos professores. A necessidade de investimentos diretos na melhoria das condições de trabalho e formação dos professores que possam contemplar suas experiências continuadas é um meio de incidir na qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** Ações dos professores. Ensino de História. Currículo vivido. Livro didático. Formação de professores.

## ABSTRACT

This work represents a search on the settings of the Teaching of History curriculum in public schools Municipal Education network in the city of Feira de Santana - 5th to 8th grades - between 1994 and 1999. Aims to identify and analyze continuities and innovations in the conceptual contents in this moment of historical redefinition and redirection of the discipline in elementary school, trying to understand how history teachers theoretical and methodological selection and organization of the curriculum in the classroom Reflections were forwarded from the intersection of theoretical discussions on characteristics of traditional school history with data and evidence collected from the textbooks used by teachers of the discipline in the space / time into focus, interviews with teachers of history and daily class. The analysis of the survey fall within the field of History of Education, particularly in studies on the History of History Teaching and is the theoretical framework of Critical Theory Curriculum. Departed from the idea that teachers build different configurations curriculum within the classroom routine. It was found that, from conception of its own and private teachers are important degree of autonomy in shaping the curriculum to be in the classroom, more directly limited by their training, skills and working conditions immediately. In this building the initial training / university and textbooks were the greatest sources of interference in its theoretical and methodological foundations, while the absence of continued education has produced a lack of clarity about the relevance of the reasoning that they adopted. In a situation prevailing conceptual contents of contiguity between the "traditional" and "innovative" in dealing with historical subjects, with the timeline and the concept of time, with an increase in the dimensions of human experience. In between, it seems that the continuation of the tradition of a fragmented history had greater weight. Thus, it appears that the pendulum between tradition and innovation in conceptual content favors the construction of different curricular settings that are modeled by teachers. The need for direct investments in improving working conditions and training for teachers so that they address their experiences is a means of continued focus on quality education.

**Key-words:** Actions of teachers. Teaching History. Curriculum lived. Textbook. Teacher training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro didático da 5ª série, Coleção História (FERREIRA, 1997ª).....	52
Figura 2 - Capa do livro didático da 5ª série, Coleção História, memória viva (VICENTINO, 1994a) .....	52
Figura 3 - Tiradentes esquartejado (FERREIRA, 1997b, p. 212).....	61
Figura 4 - Jornalista assassinado durante a ditadura civil-militar no Brasil (FERREIRA, 1997d, p. 209).....	62
Figura 5 - Página do diário de classe do professor que iniciou o ano letivo, 5ª série, 1994.....	110
Figura 6 - Página do diário de classe do professor que terminou o ano letivo, 5ª série, 1994.....	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Maiores capítulos das coleções História, memória viva e História.....	54
Quadro 2 – Conteúdos e atividades da I unidade.....	108
Quadro 3 – Conteúdos e atividades da I unidade.....	109
Quadro 4 – Estratégias de ensino utilizadas por professores de História entre os anos de 1994 e 1999.....	112
Quadro 5 – Conteúdos conceituais do diário de classe da 5ª série, I unidade.....	135
Quadro 6 – Conteúdos conceituais do diário de classe da 5ª série, I e II unidades.....	136

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Organização curricular do Ensino de História em Feira de Santana-BA.....	106
Gráfico 02 – Experiência humana privilegiada.....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APLB – Zonal Sertaneja do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia

APROFS – Associação dos Professores de Feira de Santana

CFE – Conselho Federal de Educação.

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

DIREC – Diretoria Regional da Educação.

EMC – Educação Moral e Cívica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONG – Organização não Governamental

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PCNEF – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático..

PSC – Plano de Cargos e Salários dos Professores e Servidores da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação.

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA:</b>	
CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS.....	19
CONDIÇÕES HISTÓRICAS DA PRODUÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO DE HISTÓRIA (1970-1980).....	27
QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA.....	38
CAMINHOS DA PESQUISA.....	39
<b>1 AS PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO</b> .....	46
1.1 LIVRO DIDÁTICO: ASPECTOS HISTÓRICO-CONTEXTUAIS .....	49
1.2 OS LIVROS DIDÁTICOS USADOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: OS CONTEÚDOS OFICIAIS DE HISTÓRIA .....	52
1.2.1 Primeira Coleção: História .....	53
1.2.1.1 Concepção de História.....	53
1.2.1.2 Concepção de ensino .....	56
1.2.1.3 Periodização.....	59
1.2.1.4 Sujeitos históricos.....	60
1.2.1.5 Experiência humana privilegiada .....	63
1.2.2 Segunda Coleção: História, Memória Viva.....	65
1.2.2.1 Concepção de História.....	65
1.2.2.2 Concepção de ensino .....	67
1.2.2.3 Periodização.....	70
1.2.2.4 Sujeitos históricos.....	71
1.2.2.5 Experiência humana privilegiada .....	72
1.3 O CURRÍCULO DO ENSINO DE HISTÓRIA PELOS LIVROS DIDÁTICOS .....	74
<b>2 O CURRÍCULO DO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO NO INTERIOR DAS SALAS DE AULA</b> .....	77
2.1 OS PROFESSORES EM QUESTÃO .....	78
2.2 QUESTÕES CONSTITUTIVAS DO PROCESSO DE SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR .....	81
2.2.1 A Formação Inicial/universitária dos Professores .....	81
2.2.2 Livro Didático e os Professores.....	88

2.2.3 As Ações dos Professores.....	98
2.3 OS DIÁRIOS DE CLASSE.....	105
2.3.1 Organização e seleção curricular .....	105
2.4 O CURRÍCULO DO ENSINO DE HISTÓRIA PELOS PROFESSORES .....	113
<b>3 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO DO ENSINO DE HISTÓRIA EM FEIRA DE SANTANA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO VIVIDO .....</b>	<b>116</b>
3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS LOCAIS: ASPECTOS HISTÓRICO-CONTEXTUAIS .....	116
3.2 EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA EM FEIRA DE SANTANA .....	120
3.3 PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: ASPECTOS HISTÓRICO-CONTEXTUAIS.....	126
3.4 CURRÍCULO VIVIDO NO ENSINO DE HISTÓRIA .....	130
3.4.1 História Local .....	130
3.4.2 Os Povos Indígenas .....	135
3.4.3 Os Povos de Origem Africana .....	137
3.5 DAS INTENÇÕES LEGAIS AO CURRÍCULO VIVIDO PELOS PROFESSORES: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS .....	138
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>146</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>185</b>



## INTRODUÇÃO

Quando iniciei minha carreira profissional na zona rural de Feira de Santana no início da década de 1990 como professora de 1ª a 4ª séries da Rede Pública Municipal de Ensino, os Estudos Sociais ainda faziam parte do currículo oficial para este seguimento escolar. Na prática, eu primava por trabalhar História com os alunos.

Em parte, essa margem de autonomia era possível por ser professora das chamadas “escolas isoladas”, escolas com apenas duas (e às vezes apenas uma) salas de aula, multisseriadas, sem coordenação e/ou direção. As questões administrativas eram encaminhadas para a Secretaria Municipal de Educação (SME) por uma “responsável pela escola”, ex-professora leiga. Não havia alguma orientação ou proposta da SME sobre **o quê, como, para quê** ou **por quê** trabalhar determinado conteúdo e método com os alunos, alguma preocupação com as condições objetivas do trabalho pedagógico. O currículo era construído no dia-a-dia da sala de aula por mim e pelos alunos.

Esta primeira experiência, e as que se seguiram em minha vida profissional já como professora de 5ª a 8ª séries<sup>1</sup>, provocaram reflexões e interrogações que abriram caminhos para uma investigação mais ampla e sistemática sobre as relações entre Ensino de História e Currículo: por que a História que estudei na universidade era tão diferente da que estudei como aluna do então 1º e 2º graus? Por que há uma hierarquia entre as disciplinas escolares e História ocupa um lugar desprivilegiado (carga-horária reduzida, disciplina identificada ao rótulo de “decoreba” e a conteúdos enfadonhos, com função social de difícil percepção e/ou assimilação)? Quais relações se podem estabelecer entre História, educação e currículo? Como os estudos sobre currículo poderiam contribuir para melhorar a minha prática como professora de História? Estes caminhos interrogativos me trouxeram a esta pesquisa sobre o currículo do Ensino de História na escola.

O entendimento da posição historiográfica de que o conhecimento é produzido por homens e mulheres, em determinado tempo/espaço e interessadamente, tem levado a uma crescente investigação de temas relativos às tramas que se tecem na vida, em nosso caso, às tramas que se desenrolam nas escolas, a partir das experiências vividas e interrogadas por nós, pessoas/professoras e professores que lidamos dia-a-dia com o espaço singular e plural da sala de aula.

---

<sup>1</sup> Já no final de 2006, com a regulamentação da implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos pelo Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana (em atendimento a Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006), a Rede

Segundo Bloch (2001) o “aparecimento” do humano na História explicita a sua própria razão de ser – ciência/disciplina. Isto porque “[...] por trás dos grandes escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição” (BLOCH, 2001, p. 54). O autor completa atribuindo ao tempo o lugar da inteligibilidade histórica: “a história é a ciência dos homens no tempo”. Um tempo que é *continuum* e “também perpétua mudança”.

Bloch (2001) nega o entendimento da História como ciência do passado. De um passado pronto, já desenhado por alguém e à espera apenas de sua revelação. Comumente, assim entendida por professores e alunos, a História, disciplina escolar, traz consigo um estigma por demais pesado: já está estabelecida, é um conhecimento dado, estanque, sem movimento e, conseqüentemente, sem prazer de conhecer. Esta aparente imutabilidade histórica, também cristalizou alguns de seus personagens e aspectos da experiência humana ensinados/aprendidos em salas de aulas brasileiras desde o século XIX.

A relação com o tempo e com os homens proposta por Bloch, bem como por outros historiadores de diferentes correntes historiográficas, além de conferir vida, prazer e sentido à História, nega uma História tradicional fiel a datas, nomes e fatos positivamente delimitados e definidos *a priori*.

Na conjuntura de mudanças político-social e educacional do Brasil das últimas décadas do século XX, as finalidades do ensino de História exigiam outros conteúdos curriculares, que provocassem uma educação escolar crítica no aluno, contribuindo com a formação de identidades a partir do (re)conhecimento de si próprio e de sua historicidade tendo como referência a realidade vivida, ou como ficou muito conhecido entre os estudiosos, professores e alunos das escolas: o ensino da disciplina deve contribuir para a compreensão do “sentir-se sujeito histórico” na “formação de um cidadão crítico”.

Nesta perspectiva de análise, torna-se necessário considerar as ações do professor nas configurações curriculares dentro das salas de aula, pois ele é sujeito fundamental nas mudanças e/ou continuidades da História ensinada.

De fato, a configuração curricular começa a ser construída e se desenvolve impelida por fatores e interesses diversos, de ordem cultural, econômica, política, administrativas e institucionais, que se entrelaçam, de forma direta ou não, com práticas estritamente didático-pedagógicas (SACRISTÁN, 2000). As margens dos limites do trabalho do professor podem ser delimitadas pelas diretrizes curriculares, pelo tipo de avaliação e/ou controle externo que se exerce sobre o currículo, dependência dos livros didáticos, formação inadequada dos

professores, possibilidades materiais reais de dedicação à profissão, condições de trabalho, etc.. Entretanto, ainda que consideremos tais limites,

o certo é que o professor desempenha um papel ativo [...] na hora de modelar o currículo dentro do ambiente de classe. É o último intérprete do primitivo projeto cultural que é o currículo antes que este se converta em ações concretas e dê lugar a aprendizagens nos alunos; toma decisões muito importantes para dar um sentido ou outro à experiência de aprendizagem que os alunos terão. Esse poder se concretiza na função de planejamento da prática que resta a ele (SACRISTÁN, 2000, p.293).

Este movimento entre os limites e as possibilidades de poder do professor, que para Sacristán “se concretiza na função de planejamento da prática”, não se dá independente de uma formação continuada que lhe permita sua emancipação intelectual e profissional e de condições concretas de trabalho que lhe impulsionem para tal. Assim, a função de planejar a prática, com intenções emancipatórias dos sujeitos ao invés de um espontaneismo conformista, precisa estar atrelada à capacidade de enfrentamento das necessidades e demandas reais de um sistema educacional em um determinado momento histórico.

No âmbito da História da Educação Brasileira percebe-se também a descristalização de representações que configuraram o campo em seu recorte anterior, e o deslocamento do olhar de investigação que, vinculado a uma profícua interlocução com a produção historiográfica contemporânea, volta-se para o interior das escolas, onde os principais sujeitos envolvidos na prática escolar tecem suas histórias. Nesse processo, a crescente problematização da relação entre historiografia educacional e as fontes assumiu o motor principal das transformações (WARDE; CARVALHO, 2000). Essa problematização envolveu o alargamento do conceito de fontes históricas e a concepção de documento como monumento que deve ser desestruturado e desmistificado (LE GOFF, 2003), também em uma perspectiva de compreensão de uma “História vista de baixo”.

Assim, as inquietações que fundamentam esta investigação, situam-na no campo da História da Educação, particularmente nos estudos sobre a História do Ensino de História. A partir destes marcos, tomo como objeto de pesquisa “o currículo do ensino de História nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana – 5ª a 8ª séries – entre 1994 e 1999” para investigar as tradições/continuidades e as inovações/mudanças perceptíveis neste momento de redefinições e redirecionamentos da disciplina no Ensino Fundamental e as bases sob as quais os professores estruturaram a seleção e organização curricular,

caracterizadoras da História do seu ensino. Para tanto, a ênfase das análises foi dada ao currículo vivido e construído por professores e alunos em suas salas de aula.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS

O redirecionamento e a reestruturação do campo de currículo, observáveis no Brasil a partir da década de 1980, momento de mudanças político-sociais (processo de abertura política do país, a “entrada” de novas acepções e redimensionamentos nas abordagens educacionais e historiográficas e promulgação da nova Constituição Federal, por exemplo) que afetaram o significado e a dinâmica do nosso processo de escolarização, apontavam para duas necessidades imperativas e intimamente relacionadas: compreender a sua produção (seleção, distribuição, organização e ensino) em seus contextos históricos e analisá-la como um ato político, e, portanto, impregnado de intenções e interesses estabelecidos nas relações de poder em que se forja o conhecimento institucionalizado.

No cenário educacional brasileiro a década de 1980 vivencia uma rica realidade: os modelos curriculares impostos pela ditadura civil-militar estavam sendo colocados em xeque, consoantes ao nascimento da chamada Nova República. A constatação de altos índices de repetência e evasão das crianças e jovens das camadas populares na escola de 1º grau, agora “para todos”, definia os focos dos debates sobre Educação, os quais questionavam, dentre outros aspectos polêmicos, a função social e cultural da escola, do conteúdo curricular das disciplinas escolares e as novas concepções que o norteavam. Assim, neste ínterim, no interior do processo de redemocratização do país, “crise” da escola, greves de professores, lutas pelas eleições diretas para presidente e a realização das eleições diretas para governadores, ocorreram os processos de reformulação dos currículos escolares na maioria dos estados brasileiros (BARRETO, 1998; BITTENCOURT, 1998, 2004; FONSECA, 2005a; MOREIRA, 2003).

Segundo Moreira (2003), a partir dos anos 1980 o pensamento curricular brasileiro caracterizar-se-ia pela tendência crítica, sendo a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, tendo à frente o professor Dermeval Saviani, e a Educação Popular do professor Paulo Freire suas duas principais orientações.

Sobre estas duas tendências Bittencourt (2004, p.104) diz que “havia consenso sobre a relevância social dos conteúdos veiculados nas escolas, mas havia divergências sobre quais conteúdos deveriam ser alterados ou mantidos no processo de reformulação curricular”. A apropriação dos conteúdos tradicionais (no sentido de clássicos, conteúdos historicamente construídos pela humanidade ao longo dos tempos) das escolas da elite pelas classes populares foi defendida pelo grupo do professor Saviani como um instrumento que poderia ser utilizado para o exercício da plena cidadania. Com esta mesma finalidade, mas por caminhos e pressupostos teórico-metodológicos distintos<sup>2</sup>, o grupo do professor Paulo Freire entendia que a escola deveria se ater a conteúdos significativos<sup>3</sup>, para um público agora ampliado, e incorporar parte do conteúdo tradicional.

A complexidade destas questões, e de todo movimento de mudanças educacionais da década de 1980, envolveu a recolocação dos sujeitos, no sentido de entender que o conhecimento incide na ação como atributo dos homens e mulheres que a praticam, e não como algo que se dê à sua revelia. No caso dos professores (e alunos), esse entendimento visa situar o seu trabalho para além de meros reprodutores (e receptores) passivos de conhecimentos construídos fora de seu alcance mais direto.

Segundo Moreira e Candau (2008) os estudos críticos e pós-críticos se intensificaram na década de 1990 no Brasil e recentes análises dos trabalhos de curriculistas apresentados nos congressos, seminários e publicações em periódicos de expressiva circulação nacional têm apontado um deslocamento desses estudos: das relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura.

Esta intensificação das discussões não ficou circunscrita aos especialistas. Questões relacionadas com o currículo têm sido parte importante das discussões dos órgãos públicos, professores, gestores, pais, alunos, etc.. Tal preocupação teve um efeito colateral que, segundo Moreira e Candau (2008), se expressa na ideia de que tudo o que envolve o dia-a-dia da escola perpassa pelo currículo, em outras palavras, a vulgarização do termo lhe conferiu um sentido tão amplo que, nestas condições, conceituar currículo se tornou uma tarefa difícil.

Segundo Sacristán (2000, p. 17), a grande viragem da teorização crítica do currículo é concebê-lo como “uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma

---

<sup>2</sup> O professor Saviani fundamenta toda a sua obra na concepção teórico-metodológica do materialismo histórico, desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels. Segundo o próprio Saviani (2010), o uso de autores marxistas na obra de Freire não significa que este tenha aderido ao marxismo ou tenha incorporado em sua visão teórica de análise da questão pedagógica tal tendência. Se há apropriação de algum conceito do materialismo histórico, isso ocorre deslocando-o da concepção de origem e dissolvendo-o em outro referencial.

<sup>3</sup> Conteúdos significativos dentro da pedagogia freiriana eram aqueles capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares e não os criados para atender a outros interesses em outro momento histórico (BITTENCOURT, 2004).

determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar”.

As relações entre conhecimento e poder vão sendo desveladas em uma dinâmica que inverte o ângulo de referência e a escola passa a ser concebida como espaço, não neutro, de lutas e disputas. No novo momento histórico-cultural do Brasil, o currículo

É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. [...] É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. [...] É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Esta concepção de currículo como práticas que gravitam em torno de processos pedagógicos intra e extraescolares, não descarta concebermos o currículo em termos objetivos/concretos, ao contrário, possibilita uma ampliação de sua concepção. Assim, parafraseando Martins (2007), quando pesquisamos currículos relacionados a um componente curricular específico, neste caso, a disciplina História, pensamos principalmente nos saberes do ensino, na seleção de conteúdos; nas funções sociais e nos objetivos que pretendemos com tal seleção e em suas aprendizagens, nas metodologias, tempos e espaços de desenvolvimento destes conteúdos, enfim, nos contextos sócio-pedagógicos em que a prática se desenvolve e na própria prática modelada pelos sujeitos envolvidos.

Na fase de elaboração de reformulações curriculares e de novas direções historiográficas, as críticas ao Ensino de História recaíam sobre a chamada História Tradicional, fortemente identificada ao projeto educacional da ditadura civil-militar. Por conseguinte, negá-la, significava negar tal projeto e imprimia a necessidade de construir outras Histórias...

Segundo Moreira (2003), nesta fase, percebe-se a busca por orientações curriculares mais autônomas, a desvinculação dos modelos educacionais estadunidenses e um aumento da influência de autores europeus, livres dos paradigmas instituídos e enraizados pelo tecnicismo e positivismo.

Pautado na tradição positivista europeia, o modelo hegemônico de Ensino de História no Brasil pode ser caracterizado, a traços largos, por uma visão determinista de uma História eurocêntrica, ocidental e essencialmente voltada ao enfoque político-institucional, que identifica tempo histórico unicamente à cronologia, indica uma sucessão temporal que separa

passado e presente, na qual o “novo” ocupa o lugar do passado (morto, estanque) que lhe dá continuidade. Além disso, o conceito de fato histórico (encerrado em si mesmo), a objetividade e neutralidade exigidas do professor de História ao tratar do social, o papel do herói (e do vilão) na construção da Pátria e de uma identidade nacional (NADAI, 1993; BITTENCOURT, 2004, 2005; FONSECA, 2005a; MARTINS, 2002; ABUD, 2005).

Segundo Hobsbawm (2008) o objetivo e as características das tradições se inserem em um processo de invariabilidade. Assim, entende-se por tradição

um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBBSAWM, 2008, p. 9).

As tradições a que me refiro no título deste trabalho, e que foram referência para identificar as continuidades e as inovações no currículo do ensino da disciplina no espaço-tempo desta pesquisa, referem-se justamente ao modelo hegemônico do Ensino de História, às características da História Tradicional destacadas anteriormente, que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes na História do Ensino de História no Brasil desde a sua introdução nos planos de estudos do Colégio Pedro II – Rio de Janeiro – em 1837. Este fato histórico pode ser entendido como um tipo de “tradição inventada”, que no caso desta pesquisa será analisada a partir da imposição da repetição de determinados conteúdos comuns e obrigatórios no território nacional geradores de valores e representações coletivas em torno do currículo do ensino da disciplina.

Analisando esta questão na conjuntura educacional dos últimos 20 anos do século XX, o método tradicional aparece como o grande “vilão” da educação escolar. Bittencourt (2004) enfatiza a necessidade de uma reflexão constante acerca do conceito de método tradicional, assim como de entendê-lo, ou a qualquer outro método, como uma criação segundo uma concepção de aluno e de aprendizado, portanto, em sua historicidade. O método tradicional

*Fundamenta-se na ideia de que ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é repetir tais conhecimentos da maneira como foi transmitido, sustentando a visão de que o aluno não possui nenhum saber sobre o que está sendo apresentado como objeto de ensino. (BITTENCOURT, 2004, p. 230, grifos da autora).*

Trata-se de pôr em foco a percepção de que as interfaces entre Ensino de História e Currículo (ou entre Educação e Currículo) não podem mais se limitar a análises estáticas,

técnicas, pretensamente inocentes e despidas de quaisquer posturas políticas das instâncias que o produzem em determinado tempo e espaço. Avançam sim no sentido de compreender como se produz o conhecimento histórico escolar; como, por que e por quem ele é legitimado; quais sujeitos são chamados à cena histórica e quais são esquecidos; assim como, compreender as relações e os distanciamentos entre o currículo prescrito e o currículo vivido.

A partir desta linha de análise, Martins (2007) conclui que os estudos de currículo, desde que se iniciou o debate sobre sua “reconceptualização” até os avanços das teorias críticas e dos debates sobre diversidade e diferenças (entendidas como referencial de identidades e não como marca de distinção entre os sujeitos), muito se aproximaram da História, e, exatamente por isso, incentivaram-se os estudos históricos sobre currículo e o próprio estudo do currículo da disciplina em seus diferentes graus de ensino.

Dessa forma, a discussão em torno do Ensino de História a que se propõe este trabalho está situada nos estudos da teorização crítica do currículo. Aproprio-me da abordagem de Sacristán para buscar entendimentos à retomada dos conceitos e dimensões da prática curricular, já que

Uma teoria curricular não pode ser indiferente às complexas determinações de que é objeto a prática pedagógica, nem os processos que determinam a concretização do currículo nas condições da prática, porque esse currículo, antes de ser um objeto idealizado por qualquer teorização, se constitui em torno de problemas reais que se dão nas escolas, que os professores têm, que afetam os alunos e a sociedade em geral (SACRISTÁN, 2000, p. 48).

Tal avaliação não anula, contudo, a importância do currículo prescrito para este trabalho, ou nas palavras de Goodson (2008) do currículo pré-ativo ou escrito, o qual, segundo o autor,

[...] não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (p. 21).

Nos movimentos de mudanças que envolvem a concepção de currículo, Moreira e Candau (2008) identificam aspectos imprescindíveis que acabam por defini-lo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18).



Neste entendimento, não se pode perder de vista que, “com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’” (SILVA, 2002, p.148). Para o autor

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. [...] O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo (SILVA, 2002, p.14-15).

Percebemos, assim, ser por meio do currículo que se concretizam as funções da escola como instituição cultural, na qual se valida, ou não, dado conhecimento, suas formas e justificativas sócio-político-pedagógicas. Ou seja, é através do currículo que se institui a seleção de qual conhecimento deve, ou não, ser ensinado, como e por quê este conhecimento e não aquele comporá o currículo das escolas.

O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, uma seleção cultural (SACRISTÁN, 2000). A escolha dos conteúdos se constitui, portanto, tarefa complexa e intimamente relacionada com o tipo de identidade que se quer ver formada. A própria existência da História escolar no século XIX e a seleção de conteúdos neste contexto da disciplina, estavam associadas ao seu papel formador de uma identidade nacional, necessária ao Estado-nação que estava se constituindo.

No espaço da sala de aula, o professor pode fazer emergir, de forma inconsciente ou deliberada, um caráter auto-excludente do educando ao perpetuar mitos e estereótipos da História dominante.

Essa história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, [...]. Essa história torna "natural" o fato de o aluno não se ver como um agente histórico, torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula (CABRINI et al., 1986, p. 21-22).

Este diálogo entre a vida prática e o Ensino de História começa a ganhar força e nele se assentam diferentes sentidos que a História almeja alcançar na sala de aula.

Assim, a década de 1980 promove o debate e o redirecionamento de uma questão curricular fundamental: o que ensinar? Entretanto,

o que os alunos aprendem e deixam de aprender - o que é e o que não é transmitido a eles cotidianamente nas nossas escolas - é mais amplo e mais complexo que qualquer documento. O chamado currículo real é construído tendo por base uma série de processos e significados que envolvem a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana (FONSECA, 2005b, p. 33).

Em se tratando do ensino de História que, nesse momento, passa por um processo de revalorização no currículo em nível fundamental ao retomar sua autonomia escolar e produzir desdobramentos decorrentes deste fato, pode-se perguntar: quais Histórias ensinar? Há uma tendência a se repensar a historiografia brasileira, a mudar o ângulo a ser estudado. A História e nossa historicidade passam a ser vistas por uma perspectiva mais ampla, não apenas pelo olhar dos dominantes na esfera político-institucional, mas também pela visão de grupos “esquecidos” pela História e/ou por outras formas de representá-los.

Desde o século XIX na Europa e no Brasil, quando a História se torna disciplina escolar e conquista o estatuto de ciência, conhecem-se diferentes formas de interpretá-la e ensiná-la. Entretanto, as abordagens relacionadas ao Positivismo (identificado à História tradicional), Marxismo e Nova História<sup>4</sup> são consideradas as mais presentes no ensino escolar da disciplina. Apesar da primeira abordagem ser predominante nas escolas brasileiras desde a institucionalização do secundário em 1837, através do ensino, dos compêndios e livros didáticos, em diferentes realidades e momentos históricos uma abordagem esteve mais presente do que a outra (BITTENCOURT, 2004; FONSECA 2005b).

Sob a influência de movimentos historiográficos internacionais, especialmente os ligados ao pensamento marxista da historiografia social inglesa, como Eric Hobsbawm, Perry Anderson e Cristhopher Hill, Eduard Palmer Thompson e ao pensamento francês da Nova História inaugurado pelo grupo da Escola dos *Annales* de Marc Bloch e Lucien Febvre,

---

<sup>4</sup> A Nova História é, segundo Burke, melhor definida em termos do que ela não é, daquilo a que se opõem seus estudiosos. Define-a como a História escrita numa reação deliberada contra a História tradicional. As premissas teóricas desta última foram muito questionadas desde o século XIX e por todo o século XX. Os contrastes entre os dois paradigmas são destacados e discutidos pelo autor no livro organizado por ele “A escrita da História, novas perspectivas” (BURKE, 1992). O paradigma marxista, desenvolvido paralelamente ao do grupo dos *Annales*, parte das estruturas presentes com a finalidade de orientar a práxis social. Ponto central da proposta metodológica marxista é conceber a História como uma construção na qual as relações entre passado e presente são redimensionadas para uma relação dialética. “O passado ressurgue no presente num movimento de reconstrução, não de repetição, de mera sucessão ou de evolução” (FONSECA, 2005b, p. 44) o que, segundo Fonseca não ocorre com o marxismo ortodoxo presente nas propostas curriculares e livros didáticos das últimas décadas. Tal crítica se refere à evolução teleológica dos modos de produção.

Entre esses dois paradigmas que se contrapõem ao positivismo histórico, e que têm eles próprios suas especificidades e diferenças, o historiador Ciro Flamarion Cardoso identifica algumas aproximações: o abandono da História centrada em fatos isolados e a tendência para a análise de fatos coletivos e sociais, a História entendida como ciência do passado e ciência do presente simultaneamente, a consciência da pluralidade da temporalidade, a ambição em formular uma síntese histórica global do social (CARDOSO *apud* BITTENCOURT, 2004, p. 146).

passando por Fernand Braudel até a geração de Jacques Le Goff e Pierre Nora, constata-se um redirecionamento das perspectivas interpretativas do Ensino de História, que, dentre outros aspectos, processam-se nas mudanças referentes aos objetos de estudo, fontes, problemas e concepções espaço-temporal. Em que medida essa História democrática, problematizadora, que combate o dito positivismo histórico passou a ser ensinada nas escolas da Rede Pública Municipal de Feira de Santana nos anos de 1990?

Dessa forma, uma teoria curricular que se pretende crítica deve contribuir para a melhoria da compreensão dos fenômenos que se (re) produzem desde as salas de aula até os Sistemas de educação, e vice-versa.

Os autores aqui trazidos têm em comum o fato de dessacralizarem o conceito de currículo como documento puramente técnico, estático e neutro e instituírem outra concepção, considerando-o um artefato social e cultural e, portanto, historicamente construído.

Na verdade, a dessacralização do conceito de currículo levantou questões, reflexões e redirecionamentos sobre elementos já naturalizados entre nós pelos longos anos de convivência (nem sempre pacífica) com teorias curriculares tradicionais, como, por exemplo, a estrutura da grade disciplinar, seus conteúdos programados e cristalizados, os tempos curriculares, a própria forma de conceber a produção do conhecimento histórico escolar (operacionalizável, uniformizado, monocausal, unilateral, verticalizado, etc.) e as relações de poder que envolve esta produção.

Em se tratando da educação escolar de uma forma geral, poderia dizer também que o cenário emergente da década de 1980 alicerçou os fundamentos para as reformas educacionais dos anos de 1990, tendo como seus pilares as elaborações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e, mais especificamente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – História (PCNEF) de 1998.

As duas últimas décadas do século XX configuraram-se pois em marcos de mudanças das políticas curriculares referentes ao ensino de História. Além disso, mudanças de concepções sobre o estatuto científico do ensino de História se desenhavam desde fins dos anos de 1970, mas foi no início dos anos de 1980<sup>5</sup> que professores se empenharam, academicamente, em definir um campo teórico e linhas de pesquisa.

Segundo Martins (2002) houve um aumento dos trabalhos acadêmicos sobre historiografia e ensino, ideologia nos livros didáticos e a preservação de um espaço das

---

<sup>5</sup> A professora Miriam Moreira Leite fez, em 1969, um trabalho pioneiro sobre ensino de História no Brasil, que segundo seu relato, parece ter sido circunstancial e motivado por questões pessoais, não se configurando em um marco de movimento de mobilização da categoria para a definição teórica de um campo (FONSECA, 1997).

“experiências” para que o professor do Ensino Fundamental fosse reconhecido como autor, mais do que isso, fosse reconhecido como produtor de conhecimento. A historiografia brasileira começa a incorporar tais temáticas e referências importantes para a consolidação da área são escritas neste período. A revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) aborda em seu Caderno nº 10 (1983) o tema: “A prática do ensino de História”; as publicações dos livros “Repensando a História” (SILVA, 1984) e “O ensino de História, revisão urgente” (CABRINI et al, 1986) são algumas destas referências.

Estes dois livros citados contêm relatos de professores do então 1º e 2º graus que demonstravam preocupação em problematizar a historicidade presente a partir da vida prática, das possibilidades e dos limites de uma profissão que se redimensionava em uma conjuntura educacional teoricamente imóvel e inflexível. Os relatos são vozes que saem de suas salas de aula para ecoarem e se juntarem a outras vozes que também configuravam currículos de forma muito particular dentro de um período ditatorial.

## CONDIÇÕES HISTÓRICAS DA PRODUÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO DE HISTÓRIA (1970-1980)

Nas sucessivas reformas para o secundário se expressaram o controle do Estado sobre a educação desde fins do século XIX. Em se tratando do Ensino de História é importante sublinhar o início do processo de cisão entre os professores e seu poder de definição do currículo da disciplina. Os programas das disciplinas nas escolas secundárias eram feitos pelos professores catedráticos e aprovados pelas Congregações dos colégios de ensino secundário mantidos pelo Estado – quando estes haviam obtido a equiparação – (NADAI, 1993), como acontecia no Colégio Pedro II. Então, a seleção e organização dos conteúdos desses programas dependiam **do quê e como** esses professores ensinavam e, portanto, traziam a marca individual de cada um. Em outras palavras, não correspondiam a uma proposta nacional unificada.

Concorreram para esta cisão a paulatina e constante centralização de decisões, a regulamentação da escolarização e a criação dos primeiros cursos superiores para formação de professores secundários do Brasil em 1934 (MARTINS, 2002). O projeto de centralização do ensino ganhou relevância com o primeiro Governo de Getúlio Vargas (1930-1945). O primeiro presidente da República Nova, segundo Horta (1994), proclamara a educação como

um “problema nacional”, e como tal, precisava ser (re) organizada para o objetivo primeiro de melhorar as condições de vida da população brasileira e como poderoso instrumento de nacionalização. O duplo papel da educação, portanto, transformara-a tanto na salvadora como na formadora da pátria, uma pátria de cidadãos cômicos com os objetivos do Estado.

É neste contexto que se cria a primeira reforma da educação pública de âmbito nacional. Segundo Freitas (2008) a Reforma promulgada em 18 de abril de 1931, promovida pelo então ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, “fez época”. A reforma deu um outro formato ao secundário<sup>6</sup>: priorizou um currículo científico, conferiu-lhe identidade e promoveu a sua metodização tornando oficial uma pedagogia da educação secundária. A formatação dada ao Secundário com a Reforma Francisco Campos distanciava este nível de ensino das humanidades clássicas. Em relação à História, extingue a História do Brasil como disciplina autônoma e não garante a presença da disciplina em todos os anos dos dois ciclos (secundário e colegial).

Segundo Horta (1994), em meio à construção e, posteriormente, à afirmação do Estado Novo<sup>7</sup>, travam-se as disputas entre Gustavo Capanema (defensor de um currículo mais humanístico) e Francisco Campos (defensor de um currículo mais científico) pelo Ministério da Educação. Gustavo Capanema assume o Ministério e promove a reorganização do sistema escolar do Brasil, desde o primário à universidade. Dá novos contornos ao currículo do secundário, definido pelo Ministro como “‘ensino educativo formador da personalidade física, moral e intelectual do adolescente’, [...] acentuando seu ‘caráter cultural’ e dando prioridade no seu programa ao estudo das ‘humanidades clássicas’” (HORTA, 1994, p. 168). Capanema confere uma dupla finalidade ao Secundário: formar nos alunos a “consciência patriótica” e a “consciência humanística”. Para a formação dessa consciência patriótica – pretensa desencadeadora da formação de uma identidade nacional - seriam utilizados os estudos de História do Brasil (e de outras disciplinas, como Educação Física, Canto Orfeônico e Geografia do Brasil).

Assim, a volta do ensino de História do Brasil como disciplina autônoma no currículo do Secundário, determinada por Portaria do Ministro da Educação em março de 1940, pode ser associada à necessidade de formação de uma determinada concepção de identidade

---

<sup>6</sup> A reforma empreendida pelo Ministro Francisco Campos, efetivada por uma série de decretos, deu um outro formato ao secundário: a duração do curso foi alterada para 7 anos; tentativa de conciliação de funções formadoras com funções propedêuticas; diminuição do espaço das humanidades clássicas ao revitalizar o cientificismo (ampliou o tempo e a quantidade de disciplinas das ciências físico-naturais e matemáticas) (FREITAS, 2008).

<sup>7</sup> Autoritarismo, centralismo e corporativismo foram as principais características deste regime. Vargas impôs nova Constituição em 1937, na verdade, uma Carta outorgada de inspiração fascista.

nacional que correspondesse aos interesses maiores daquele Estado<sup>8</sup>. A partir de 1942, durante a Reforma Educacional do Ministro Gustavo Capanema (Lei 4.244), quando as humanidades ganham espaço considerável nos currículos, “a História do Brasil e a Geografia do Brasil passam a fazer parte do programa das duas últimas séries do curso ginásial (duas horas semanais) e da última série do curso colegial (três horas semanais)” (HORTA, 1994, p. 182).

Não obstante este percurso de movimentação da História escolar nas grades curriculares durante o processo de centralização dos programas e currículos no Brasil, a disciplina pouco se afastou das concepções e das práticas tradicionais que caracterizavam o seu ensino (FONSECA, 2006).

As orientações metodológicas, as finalidades e conteúdos do ensino passaram a ser preocupação conjunta na prática das sucessivas reformas educacionais ao longo da História da educação brasileira, conferindo-lhe um caráter de uniformização. No projeto de sociedade idealizado por civis e militares pós-golpe de 1964, seus reformistas reordenaram e reconfiguraram a educação no Brasil de modo que tal lógica teve seu momento emblemático.

Em nome do ideário de segurança nacional e do desenvolvimento econômico proclamados nesta conjuntura, os reformistas da educação iniciaram um processo de reordenação de todo o sistema educacional do Brasil que, segundo Fonseca (1993), representou uma continuidade da tradição centralizadora da educação em nosso país. Em tese, continua a autora, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, tal tradição havia enfraquecido, favorecendo uma certa descentralização na educação, visto que a Lei definia apenas a amplitude das disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais e às congregações de professores a definição dos programas escolares.

No interior do projeto educacional dos militares o Ensino de História constituiu-se alvo de especial atenção dos reformadores. Principalmente a partir de 1968 identifica-se uma série de medidas legais que afetavam diretamente o currículo e a formação dos profissionais da área<sup>9</sup>.

Os marcos desse processo foram duas Leis: Lei 5540 de 28 de dezembro de 1968, conhecida como reforma universitária, a qual (re)estruturou o ensino superior brasileiro

---

<sup>8</sup> De fato, desde que a História começa seu processo de constituição enquanto disciplina escolar no século XIX (na Europa e no Brasil) sua finalidade fundamental está relacionada à construção de uma certa identidade nacional. Entretanto, nos movimentos da História vivida, as concepções (neste caso, de identidade nacional) se modificam de acordo com os interesses hegemônicos vigentes. Sobre as especificidades e diferenças concebidas nas relações entre Ensino de História e identidade nacional em quatro momentos distintos do contexto político e educacional no Brasil, ver Bittencourt (2007).

<sup>9</sup> Ver relação e discussão destas medidas em Fonseca (2005a).

modificando intensamente os currículos das Licenciaturas e a Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino dos então criados 1º e 2º graus no país, instituindo-se novas formas de controle e centralização da educação.

Dentro da nova organização proposta o 1º grau (integração do primário e do ginásio) teria duração obrigatória de oito anos e o 2º grau profissionalizante, três ou quatro anos. Entretanto, a reforma, além de outorgar a reordenação estrutural da educação escolar em cada nível de ensino, passou a definir quais conteúdos deveriam fazer parte do ensino nacional. Em se tratando do ensino de História, modificou a própria autonomia epistemológica da disciplina, chegando a eliminá-la do currículo do 1º grau.

Para conferir unicidade dos conteúdos a serem ensinados de um extremo ao outro de nosso território, o Conselho Federal de Educação<sup>10</sup> (CFE), fixou o núcleo comum dos currículos do ensino de 1º e 2º graus, no qual, da justaposição de História e Geografia, instituiu-se a matéria de Estudos Sociais para o 1º grau. Esta, ainda foi interpenetrada por conceitos e princípios da Educação Moral e Cívica (EMC), que, também por força da Lei, torna-se obrigatória como disciplina e prática educativa.

Fonseca (2005a), nos alerta sobre o fato de que para as outras matérias também implantadas pela reforma, em se tratando do escalonamento dos conteúdos/grandes temas, admitia-se para Comunicação e Expressão o ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira; para Ciências o ensino de Ciências e Matemática. No entanto, no caso dos Estudos Sociais deveria ser ministrada predominantemente a matéria Estudos Sociais.

Mudanças curriculares, é preciso lembrar, não são identificadas, nem resultam e produzem efeitos apenas quanto à entrada/saída das disciplinas na grade curricular, aumento/diminuição de sua carga-horária ou tão somente em relação aos conteúdos de ensino, expressam relações de poder que se estabelecem fora e dentro da escola. Mudanças na formação inicial (graduação) de professores, como as realizadas no projeto educacional dos militares, comprometem o próprio arcabouço teórico dos professores quanto ao conhecimento de sua ciência de referência e ao raso conhecimento pedagógico oferecido, expondo-os a situações gradativas de perda de autonomia do processo de ensino, nas quais se estabelecem novas relações de dominação. Além disso, dentro da própria comunidade escolar, as relações

---

<sup>10</sup> Elemento da administração pública governamental com missão unificadora para o sistema nacional de educação. Com função deliberativa, o CFE passou a ter poderes de elaborar as bases teóricas e as diretrizes que fundamentavam a educação para o país, logo, fabricava um discurso que proporcionasse um entendimento nacional da política educacional dos militares. Apesar da criação do CFE ser anterior ao golpe militar de 64 e, portanto, de seu movimento reformista educacional, é a esse período da história da educação brasileira que geralmente ele é associado (MARTINS, 2002).

de força podem se tornar instáveis e serem redesenhadas quando mudam a quantidade de aulas, de professores e suas especialidades, como ocorreu com a implantação da Lei 5692/71.

Saber que o termo reforma (ou quaisquer outros) não possui um significado ou definição essencial, um sentido absoluto implica, de uma forma ou de outra, uma consideração das relações político-sociais e de poder que atuam em uma dada realidade e momento históricos. O que se percebeu com a reforma de 1971, por exemplo, quando o discurso do governo estava carregado do argumento justificador do interesse da melhoria da qualidade da educação do/para o povo, mas estava (como não poderia deixar de ser), intrinsecamente ligado ao seu projeto político de sociedade.

Poder-se-ia dizer que a concepção de reforma pelo senso comum, como sinônimo de mudança associada a progresso, consegue, senão ocultar, mas limitar a visão dos percalços do prescrito dentro da realidade escolar. Estes percalços, longe de serem considerados como algo pejorativo, são aqui entendidos como a relativa autonomia que cada professor possui no interior de suas salas de aula e com o que fazem com aquilo que lhes mandam fazer.

Na historiografia da educação brasileira encontramos trabalhos que se debruçaram sobre uma análise mais aprofundada dos significados de Reformas educacionais que implantaram os Estudos Sociais em substituição ao Ensino de História, como Fenelon (1983), Fonseca (2005a), Bittencourt, (2004), Martins (2002). Para os propósitos desta pesquisa, é importante reafirmar com estas autoras que, se por um lado, a forma como a política educacional implementada no Brasil pós-golpe organizou o sistema curricular e descaracterizou o ensino de História (e Geografia), retirando-lhes sua autonomia escolar e epistemológica, por outro, desencadeou um processo de lutas e resistências contra os Estudos Sociais ao provocar a necessidade dos profissionais de História redirecionar o seu ensino em suas dimensões históricas e pedagógicas.

Qualitativamente, o que se esperava (e se espera geralmente) da História ensinada é uma contribuição decisiva na formação de um determinado tipo de cidadão. No contexto de divulgação do ideário da escola pragmática estadunidense no Brasil, o conceito de Estudos Sociais, em suas diferentes experiências de ensino ao longo do século XX, só começa a ser relacionado à formação do cidadão, segundo Nadai (1988), nos anos de 1970<sup>11</sup>. Na versão dos

---

<sup>11</sup> Até a sua legalização como disciplina obrigatória nas escolas brasileiras do país (1971), os Estudos Sociais fizeram parte de algumas propostas curriculares do ensino de História desde a década de 1930. No interior do movimento de renovação cultural do país, liderado pelos escolanovistas, Anísio Teixeira implantou uma proposta de ensino de Estudos Sociais na escola primária do Instituto de Educação do Distrito Federal. Sobre as mudanças na estrutura curricular do Instituto de Educação do Distrito Federal, na direção anisiana, ver Vidal (2001). Nadai (1988), ao historicizar o tema, identifica dois discursos diferentes dos seus defensores: o primeiro, de 1930 a 1960, tem como eixo central o destaque do papel dos Estudos Sociais em uma formação social



Estudos Sociais para a ditadura implantada com o golpe civil-militar de 1º de abril de 1964, a nova configuração do ensino da História visava “ao ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, mas conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (Resolução n.8/71, JARDIM *et al*, 1984, p. 189).

Foi uma intervenção direta, com alvos localizados e prioritários, realizada na cultura escolar brasileira. Em um processo intimamente articulado, os reformistas implementaram transformações significativas no campo da formação profissional dos professores e instituíram as Licenciaturas Curta e Plena em Estudos Sociais. Como seu objetivo era “ajustador”, os cursos estavam voltados para estudos poucos críticos. Neste ínterim

[...] começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social (FONSECA, 2005a, p. 27).

Ao realçar a dimensão técnica da ação pedagógica e aligeirar os cursos de formação superior, este projeto educacional (re) produz a proletarianização dos professores, no sentido usado por Nóvoa (1995). Assim, a gradativa perda de autonomia dos professores, reforçada pelas licenciaturas curtas, generalizantes e superficiais, inseridas em um currículo tecnicista, não preparavam, ou pouco preparavam, o professor para o trabalho nas escolas, reforçavam um processo de ensino no qual se diminuiu o espaço para a crítica e a criatividade.

O tecnicismo pedagógico fomentado pelas políticas educacionais do Brasil pós-golpe civil-militar reduzia o papel do professor para que sua profissão fosse ajustada a exigências externas. Acentuada neste período, a verticalização das relações entre escola e universidade (mantendo-se a concepção de que o ensino básico é a pura e simples transposição didática das ciências de referência) é um bom exemplo de mais um tipo da expropriação intelectual imposta ao professor e à escola.

Segundo Martins (2002), a doutrina do currículo contida na Lei 5692/71, nos pareceres e resoluções que lhe davam forma e conteúdo, tinha como principal eixo definidor a articulação entre os conteúdos e as finalidades estabelecidas para as disciplinas escolares, consubstanciado pelo modelo (ajustador/integrador) pretendido de educação nacional. Nessa

---

harmoniosa; o segundo, década de 1970, o eixo desloca-se para a questão da cidadania. A autora identifica, dessa forma, dois momentos peculiares na história de implantação dos Estudos Sociais no Brasil: 1) aliado ao pensamento progressista educacional; 2) assumido como uma das expressões da política antidemocrática e autoritária.

articulação, fecha-se o ciclo de que se precisa, **em tese**, para atingir os grandes objetivos do Estado. Normalmente corporificados nas reformas educacionais, um dos principais objetivos da reforma educacional do 1º e 2º graus parece ter sido a reorganização para o controle da própria prática pedagógica.

Desconsiderou-se, no entanto, o caráter essencialmente indeterminado da prática que torna difícil, se não impossível, definir padrões de racionalização das ações dos que estão diretamente envolvidos no processo educativo.

Assim, os conteúdos históricos dos Estudos Sociais, denominados pelos reformistas de conhecimentos relacionados<sup>12</sup>, foram então elaborados no sentido de consecução a finalidades definidas para as disciplinas escolares muito mais por prioridades políticas do que pedagógicas.

Em análise sobre o Parecer do CFE 4.833/75, o qual explicitava a doutrina do currículo, Martins (2002) conclui que se o Parecer apresentava inovações quanto às questões didático-pedagógicas e aos objetivos educacionais, o mesmo não ocorreu com a listagem dos conhecimentos relacionados. Os conteúdos para História, além de muito sucintos, traziam subjacentes as noções de uma história baseada “nos principais fatos da história brasileira” e nos vultos que ajudaram a construí-la.

Na memória coletiva o processo de ensino/aprendizagem de História não passa de pura “decoreba”, serve apenas para registrar os nomes dos homens que fazem a História política (governamental) e as datas dos grandes fatos históricos, também associados aos governos “da hora”. É como se a História ensinada nas escolas pairasse sobre a sociedade e o cidadão comum, que assistem ao espetáculo da História construída apenas pelos que dominam o poder governamental instituído ou pelos heróis eleitos por eles.

O ensino de História teria sido esvaziado de seu sentido crítico e contestador e seu caráter essencialmente formador se limitado a ensinar as “tradições nacionais” e despertar o patriotismo pelo proclamado “país do futuro”. O “Pra frente Brasil!” que invadia a atmosfera social brasileira não estava distante da finalidade atribuída ao ensino da História escolar. Ao contrário, estava direta e sistematicamente atrelado ao seu sucesso.

Nesse contexto de colonização de ideias e de representatividades o papel formador do ensino da História oficial serviu, de um lado, como instrumento legitimador de um passado que explicasse a formação do Estado-nação dentro da ótica europeizada dos ricos e poderosos e, de outro, para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista.

---

<sup>12</sup> Os objetivos mínimos comuns, os conhecimentos relacionados (conteúdos) e atividades a serem desenvolvidas no ensino de Estudos Sociais, estão no Parecer CFE 4.833/75, transcrito em parte e analisado por Martins (2002).

Sem dúvida, no espaço da sala de aula, o professor pode construir um currículo excludente ao selecionar conteúdos que mantenham os mitos e estereótipos inventados pela memória dominante, marginalizando o aluno da dinâmica do processo histórico e o aprisionando em uma História já pronta e acabada. Esta História torna “natural” o fato do aluno não se perceber como sujeito histórico, torna “natural” a hierarquização social, torna “natural” o fato do conceito de cidadão ser aplicado em sua acepção mais simples e de forma simplista, associada a concessão de direitos e cumprimento de deveres.

Os silêncios que este tipo de História produz são gritantes. A esse respeito Le Goff (2003) faz um alerta:

Falar dos silêncios da historiografia tradicional não basta; penso que é preciso ir mais longe: questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços em branco da história. Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio e fazer a história a partir dos documentos e da ausência de documentos (LE GOFF, 2003, p. 109).

O papel formador da História e de seu ensino pode mostrar que nada está antecipadamente inscrito na realidade vivida e que, portanto, o homem pode mudar as condições que lhe são (im) postas.

De fato, a sociedade brasileira enfrentava os “golpes diários” da ditadura civil-militar em suas vidas. A educação e as metas para o setor visavam oficialmente a “ordem e o progresso”. Eram tempos da educação tecnicista, de estudos descritivos e manuais de ensino visando o controle da prática e a eficácia e eficiência na escolarização de uma porção cada vez maior da população por custos cada vez menores.

O que não se pode perder de vista é que “No coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente” (CHERVEL, 1990, p.191). Como negar a autonomia desses sujeitos históricos, individuais ou coletivos, e/ou sua capacidade de inferir sobre certas decisões verticalmente determinadas? Sem pretender defender que essas resistências (muitas vezes solitárias, como veremos nos capítulos 2 e 3) sejam motivadas com plena consciência política ou ainda que os sujeitos possam mover-se com total autonomia por entre as determinações socioculturais e político-econômicas, penso que as pessoas/professores de História, podem criar maneiras próprias de ensinar ante as condições reais de existência da escola e de seus programas e currículos oficiais de ensino, mesmo em tempos de autoritarismo e repressão de toda ordem.

No conflito entre o prescrito e o vivido, o professor de História viu, não sem resistir, reitero, a diminuição da carga horária da disciplina (agora Estudos Sociais), que cede espaço na grade curricular da escola, para EMC e OSPB. Silva (1985) afirma:

Conseguia-se muitas vezes e pelas mais variadas razões lecionar História do Brasil em vez de EMC e até de OSPB. E grande parte dos poucos professores que conscientemente se especializaram em EMC e particularmente em OSPB as utilizava muito mais para fornecer ao alunado um transitável instrumental de crítica ao regime autoritário do que para justificá-lo. Lutavam contra ele dentro dele (SILVA, 1985, p. 55).

A partir da perspectiva de análise exposta é que, dialogando com Sacristán (2000, p. 166) avalio que “qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais”.

Como instrumento da política curricular, o currículo prescrito tem uma função reguladora, que no caso da reforma de 1971 buscou legitimidade em uma concepção tecnicista, importada dos Estados Unidos<sup>13</sup>, através de mecanismos burocráticos e de uma visão educacional eficientista. A fixação de um modelo para esta doutrina do currículo, baseado principalmente nas teorias de Ralph Tyler, viu-se então atrelada às características de origem do campo nos Estados Unidos, quais sejam: ordem, racionalidade e eficiência (MOREIRA; SILVA, 2008).

De acordo com Sacristán (2000) esta visão pretendia levar os gestores da educação a acreditar em princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia como ordenadores do trabalho educacional. De fato, os textos oficiais trabalham numa perspectiva de uma *escola ideal*, tanto nas condições de trabalho, quanto na ação dos sujeitos diretamente envolvidos com a prática pedagógica. Assim, desconsideram os possíveis, e prováveis, conflitos, rupturas, resistências, etc., enfim, desconsideram as redes em que se (re)constroem e se (re)inventam a(s) história(s) em condições concretas de existência na vida; vida viva nas intenções, dilemas, sentimentos, versões e ações, dos diversos sujeitos históricos, individuais e coletivos. A vida, portanto, é a característica indelével que sustenta a tese dos distanciamentos entre o que está programado para ser (na reforma em questão ou em quaisquer outras) e o que efetivamente é.

---

<sup>13</sup> Esta afirmação não retira a responsabilidade política brasileira. É certo que os EUA apoiaram o regime, mas ele não ocorreu apenas por imposição. O alinhamento do Brasil ao tecnicismo estadunidense traduziu escolhas.

Se compreender o currículo em seu movimento significa construir entendimentos sobre as práticas escolares da singularidade de cada professor e da pluralidade singular de seu coletivo, não se pode deixar de considerá-las mesmo dentro de um contexto regulador.

Após 10 anos de resistências, em 1981, o CFE se posicionou favoravelmente à alteração do projeto educacional aqui implantado no pós 64. A mudança foi gradual, variando de estado para estado. Um ano depois, (eleições para prefeitos e governadores de 1982) acaba legalmente a predominância da formação específica sobre a geral. Há uma revalorização das disciplinas que foram praticamente banidas dos currículos (História e Geografia, por exemplo). Essa revalorização ocorre com dificuldades no interior das instituições de ensino (FONSECA, 2005a).

Na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, *lócus* de formação dos professores entrevistados, em se tratando da formação de professores habilitados para ensinar História, a última turma do curso de Licenciatura em Estudos Sociais ingressou em 1985. Em 1986 foi implantado o curso de História em substituição aos Estudos Sociais, o qual nasce em um currículo de Licenciatura, sofrendo uma reformulação mais profunda no semestre letivo referente a 2004.1.

Em relação ao currículo do ensino do 1º e 2º graus implementado pela Lei 5692/71, este vigorou até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Mas, desde os últimos anos do processo de reabertura política do país que vários estados iniciaram suas reestruturações curriculares revendo finalidades e reorientando conteúdos das disciplinas do núcleo comum. Na Bahia, por exemplo, em 1984, a Secretaria de Educação do Estado publica as novas diretrizes para a área de Estudos Sociais propondo (apenas propondo!) que a partir da 5ª série História e Geografia voltassem a ser ministradas como disciplinas autônomas. Só em 1994 é elaborada a primeira diretriz curricular de História para o ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

Nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino, para o 1º grau, as mudanças começaram a acontecer ainda na década de 1970. O processo só foi concluído em 1993, através da Lei Federal nº 8663, quando EMC e OSPB saíram da grade curricular e o espaço para o ensino de História foi retomado. Segundo o relato de uma professora<sup>14</sup> da Rede Municipal, “eram duas horas-aula de História, só depois é que mudou para três horas-aula em algumas turmas: 7ª e 8ª três horas e 5ª e 6ª duas horas. Foi bom pra mim, eu tive que me

---

<sup>14</sup> Professora Tereza é licenciada em Estudos Sociais. A conheceremos melhor no Capítulo 2. A data de realização das entrevistas será inserida apenas na primeira vez da citação de cada relato dos professores.

formar mesmo em termos de conhecimento” (Professora Tereza. Entrevista concedida em 11.05.2010).

Ao compararmos os documentos da Matriz Curricular para o ensino de 5ª a 8ª série das escolas da Rede Municipal de Feira de Santana de 1976 a 1993 e de 1994 a 1998 (Anexos 1 e 2) com o relato da professora Tereza, verificamos que já no ano letivo de 1976 os Estudos Sociais não mais faziam parte do currículo de 5ª a 8ª séries e História retoma sua autonomia disciplinar com duas horas-aula. Mas, EMC e OSPB continuam, respectivamente, nas 5ª e 6ª - 7ª e 8ª séries, até 1993.

Ainda que não seja objetivo deste trabalho analisar tais movimentos, é importante registrar que em escolas da Rede Municipal a autonomia disciplinar da História é retomada ainda na década de 1970. A possibilidade de investigar as correlações de forças, lutas e resistências que imprimiram tomadas de decisão dessa ordem se abre para novas pesquisas.

Laville (1999) em estudo sobre reformas no ensino viaja nos exemplos de alguns continentes colhendo ilustrações para defender que a História ensinada vem sendo reelaborada, sobretudo, sob quatro intentos: para manter a ordem estabelecida, para reconstituir os Estados, para lutar contra o Estado, para definir uma identidade supranacional. O autor coloca que a narrativa histórica pode também ser vista como uma tomada de poder por grupos sem poder, e situa o Brasil da ditadura civil-militar nesta categoria social. Refere-se aos professores que lutaram contra a configuração que os reformadores de 1971 impuseram ao ensino da História, os Estudos Sociais. A resistência à condição imposta a disciplina História (parte da mobilização nacional anti-ditadura), que ganhou uma dimensão classista no final da década de 1970, pode ser entendida assim como uma fonte de poder que emanava das escolas e universidades<sup>15</sup>.

A “História vista de cima” parece movimentar uma “outra reforma”, que aqui considero como “reforma vista de baixo”, fazendo uma alusão ao trabalho de Sharpe (1992) o qual busca por em foco opiniões de pessoas comuns, neste caso o professor, e principalmente sua experiência da mudança social. Em outras palavras, refiro-me a voltar o olhar para as experiências de professores e alunos que vão construindo seus currículos no interior de suas salas de aula.

---

<sup>15</sup> Considero pertinente a colocação dos resultados da pesquisa de Martins (2002) sobre como ocorreu a definição da disciplina escolar História no período da ditadura militar. A autora encontra similitudes entre o discurso dos principais autores que prescreveram o saber da História escolar, dos historiadores de ofício (representados pela Associação Nacional de Professores Universitários de História-ANPUH) e dos técnicos do Conselho Federal de Educação vigentes quando da implantação do AI-5.

Poder-se-ia dizer que este movimento contrário das políticas educacionais do pós-64 desencadeou um processo de lutas e resistências pela autonomia da História escolar, e da própria formação do professor da área, que foi capaz de fundamentar transformações mais efetivas e acabaram por dar outros direcionamentos à constituição histórica da disciplina no país.

## QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA

Como vimos, a partir da década de 1980, os movimentos de reconceitualização de currículo, educação e das tendências historiográficas ganham visibilidade no Brasil. Levando em consideração as mudanças epistemológicas e teórico-metodológicas dessas áreas ocorridas nos espaços acadêmicos e propostas, mediante a didatização da História, na escolarização nacional, analiso historicamente as dimensões dessas mudanças nas salas de aula das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana. Segunda maior cidade da Bahia, maior entroncamento rodoviário do Norte-Nordeste, Feira de Santana possui uma forte função comercial e função educacional (escolar/acadêmica) ao receber e atender estudantes de cidades circunvizinhas, de outras partes da Bahia e até de outros Estados, assim como professores para o exercício da profissão. À época do recorte temporal desta pesquisa (1994-1999), a cidade e região circunvizinha possuíam como único centro de Formação de Professores de História a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Instituição que, como veremos no decorrer da pesquisa, foi formadora dos três professores entrevistados.

Nesse contexto, a investigação procurou responder a duas perguntas: o que mudou e quais tradições permaneceram no ensino da História escolar das escolas públicas da Rede Municipal de Educação de Feira de Santana – 5ª a 8ª séries – entre 1994 e 1999? Como os professores fundamentavam teórico-metodologicamente a seleção e organização do currículo de História trabalhado nas salas de aula do espaço/tempo em foco?

Buscando caminhos possíveis de compreensão a tais questões, este trabalho objetiva identificar e analisar continuidades e inovações nos conteúdos conceituais históricos neste momento de redefinições e redirecionamentos da disciplina no Ensino Fundamental, buscando compreender como os professores de História fundamentavam teórico-metodologicamente a seleção e organização do currículo que construíam na sala de aula.

Partir da ideia que os professores constroem o currículo no cotidiano das aulas pressupõe conceber a escola como espaço que também produz conhecimento.

A produção do conhecimento na escola é uma temática que se encontra no bojo do debate educacional, em meio a confrontos e disputas de campo, desde a década de 1970. Se por um lado pretendia-se garantir às escolas do então 1º e 2º graus a qualidade de locais produtores de conhecimento, por outro, amparados pela legislação e por concepções arraigadas por uma longa tradição, procurava-se aumentar a fragmentação entre o saber e o fazer, justificada e exemplificada na divisão existente entre o trabalho do professor universitário que produzia o conhecimento, e o trabalho do professor de 1º e 2º graus que reproduzia para seus alunos o saber produzido nas universidades. Na década seguinte, a abertura política do Brasil acirrou o debate.

No campo intelectual, a importante contribuição de Chervel (1990) para a questão, ao discutir e introduzir uma configuração de um saber próprio da escola, ganha visibilidade com o texto “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. Começa a se impor entre nós a ideia da existência de um saber escolar.

Outro aspecto a considerar são as teses de que o professor é “escravo e refém” do livro didático devido às suas péssimas condições de trabalho e formação. Estas teses foram muito divulgadas nas pesquisas dos anos 1980 e 1990 conforme Franco (2009). A autora as contesta, assim como este trabalho também, por entendermos que “os livros didáticos não dão o tom às aulas das professoras. São elas que dão tom ao livro, utilizando-os para veicular ideias e desenvolver atividades que os autores não propuseram” (FRANCO, 2009, p. 215).

A produção de um conhecimento na escola, a nova concepção de currículo e do fazer histórico na sala de aula foram/são aspectos de constante reflexão em minha prática docente.

Neste sentido, ao compreender o currículo em seu movimento e como processo dinâmico que se concretiza na sala de aula, *lócus* mais complexo por onde perpassa tal movimento, os fazeres autônomos de professores e alunos não podem ser desconsiderados.

## CAMINHOS DA PESQUISA

Para compreender e analisar o currículo do ensino de História em Feira de Santana no espaço/tempo aqui em foco, o *corpus* documental começou a se constituir por livros, artigos,



dissertações e teses a fim de possibilitar uma visão e compreensão mais amplas dos temas abordados – Ensino de História e Currículo.

A Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana, na segunda metade da década de 1990, não possuía (e continua a não possuir) um documento oficial, construído a partir das especificidades do seu contexto histórico-educacional, que pudesse servir de proposta orientadora para os professores que têm em comum o ofício de ensinar História. Deve-se considerar, no entanto, que a existência de um documento oficial com as diretrizes para uma disciplina não garante que seu conteúdo tenha sido construído levando em conta as especificidades do contexto em que deverá ser desenvolvido, nem que seja sinônimo de mudança, tampouco que o prescrito se reflita na realidade tal qual foi idealizado<sup>16</sup>.

Minha experiência docente e os primeiros contatos de pesquisa com a própria Secretaria Municipal de Educação (SME) logo deixaram evidentes que os principais parâmetros curriculares utilizados pelas escolas da Rede eram os livros didáticos. A SME não possui um arquivo público ou qualquer organização interna no sentido de preservação da memória educacional feirense, por isso os livros didáticos utilizados no período só puderam ser identificados inicialmente a partir das entrevistas com os professores. Estes se tornavam cada vez mais imprescindíveis para a realização desta pesquisa.

Assim, o livro didático representou, nesta pesquisa, o currículo oficial prescrito. Outro motivo para tal constatação é entender este instrumento pedagógico como um forte representante do currículo construído e legitimado pelas instâncias administrativas e políticas do Sistema Educacional Brasileiro.

Um aspecto importante a respeito dos livros didáticos foi a dificuldade para a constituição de um acervo que correspondesse aos livros usados pelas escolas da Rede no período pesquisado. Apesar de se tratar de um passado próximo, localizar e ter acesso a estas fontes se mostrou uma tarefa complexa.

Uma das primeiras dificuldades foi a falta de registros escritos, oficiais ou não, de quais eram os livros didáticos adotados e usados pelas escolas municipais, por isso o seu rastreamento foi feito através das indicações dos professores em seus relatos e pela análise dos diários de classe. Posteriormente, outra dificuldade encontrada foi, pela própria característica efêmera do uso do livro didático, a localização dos livros citados pelos professores.

---

<sup>16</sup> No caso da Bahia, sobre as questões que envolvem o entrecruzamento entre o currículo prescrito e o currículo vivido no Ensino de História ver Aguiar (2006) e Alem (2010).

A busca pelos livros didáticos foi realizada em quatro escolas<sup>17</sup> da Rede Pública Municipal de Ensino: uma na zona rural do município e três na zona urbana. Destas, apenas duas possuem espaço e estrutura que podem ser denominados de biblioteca e em uma o acesso ao acervo foi demasiadamente dificultado. As outras duas possuem o que elas chamam de “sala de leitura”.

Os livros didáticos encontrados nas “bibliotecas” das escolas eram geralmente de edições diferentes e coleções incompletas, mas o fato de ali encontrá-los era mais um indício da utilização dos mesmos. Houveram também livros obtidos por doações de antigos alunos e encontrados em bibliotecas particulares de professores, todos da Rede Pública Municipal de Ensino. Entretanto, foi na Biblioteca Municipal de Feira de Santana, Arnold Ferreira Silva, que encontrei a maior quantidade de livros didáticos usados pelas escolas da Rede. Com as referências em mãos, encontrei alguns livros didáticos em sebos locais e sebos digitais.

Entretanto, não encontrei algum livro didático utilizado pelas escolas da Rede durante as décadas de 1970 e 1980, os quais seriam utilizados como contraponto de identificação e análise das permanências e mudanças no currículo de História no espaço/tempo em foco. Dessa forma, utilizei como referência a historiografia do Ensino de História já consagrada em nossa literatura acadêmica.

As limitações de tempo pertinentes a pesquisas desta natureza e as próprias dificuldades de localização e acesso já mencionadas, fizeram-me escolher as duas coleções que foram primeiro encontradas. Dessa forma, analisei duas coleções de quatro volumes, respectivamente: “História” de José Roberto Martins Ferreira (1997) e “História Memória Viva” de Claudio Vicentino (1994).

Parafraseando Bittencourt (2008), evidentemente guardadas as devidas proporções entre nossas pesquisas<sup>18</sup>, a organização de coleções de livros didáticos que compõem o conjunto usado pelos professores de História da Rede Pública Municipal de Ensino entre 1994 e 1999 correspondeu a um trabalho semelhante ao do arqueólogo, buscando os objetos escondidos em diferentes “sítios”, que definirão as várias e diferentes leituras possíveis.

Em relação ao currículo vivido, inicialmente, pretendia analisar documentos da labuta diária do professor, principalmente os construídos por ele, como planos de curso e de aula. Não encontrei, nem nas escolas pesquisadas nem com os próprios professores entrevistados, algum desses documentos referentes à década de 1990. Apenas uma professora encontrou, e

---

<sup>17</sup> Ver carta de apresentação às escolas no Apêndice A.

<sup>18</sup> Bittencourt (2008) teve o livro didático como objeto central de sua pesquisa de doutoramento.

disponibilizou para esta pesquisa<sup>19</sup>, textos e avaliações construídos por ela no período em que tratamos.

Assim, dentre os documentos construídos e utilizados diariamente pelos professores, foram analisados predominantemente os diários de classe, aqui entendidos como mais uma forma de aproximação ao currículo vivido por professores e alunos. De certo, se por um lado esta aproximação pode estar comprometida pelo caráter oficial dos registros deste documento, por outro, continua sendo fonte importante na percepção dos movimentos internos das salas de aula.

Na busca por estes documentos, deparei-me com uma realidade que não chega a ser novidade para os que pesquisam a História da Educação, mas que, vista de perto, provoca uma imensa sensação de desesperança sobre a preservação da memória de parte de nossa cultura escolar: os diários são arquivados inadequadamente, o que dificulta o seu manuseio, estudo e favorece a uma rápida deterioração. Em uma das três escolas em que este levantamento foi feito, os diários estavam “guardados” em caixas de papelão, em um quarto pequeno e úmido ao lado do banheiro.

Enfim, os diários de classe se mostraram documentos fundamentais para a compreensão da forma como o currículo da disciplina passou a ser estruturado, na medida em que possibilitaram identificar conteúdos conceituais selecionados pelos professores, a sua organização, e, por vezes, as bases em que se fundamentaram tais escolhas. As análises possibilitaram ainda visualizar um movimento de mudanças na organização curricular do ensino de História e percursos muito particulares de construção do currículo na sala de aula.

As entrevistas semiestruturadas envolveram questões abertas que viabilizaram a compreensão de educação, dos critérios de seleção e organização dos conteúdos trabalhados, concepção de História, de ensino, das condições de trabalho para a realização das aulas dos três professores convidados a participar desta pesquisa. Estes, em exercício da profissão ou não, foram escolhidos a partir de dois critérios: 1) fazerem parte do corpo docente de duas escolas da Rede Municipal de grande porte (a partir de 501 alunos)<sup>20</sup>; 2) tendo como referência o ano que as entrevistas foram realizadas (2010), trabalharem na regência de classe há pelo menos 15 anos.

No caso da disciplina História, com carga horária de duas e três aulas semanais, a escolha de escolas maiores se tornou necessária por concentrar um maior número de

---

<sup>19</sup> Um dos textos foi citado no capítulo 2 e se encontra no Anexo 3.

<sup>20</sup> Critério informado e adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana em 2010.

professores da disciplina aumentando as possibilidades de encontrá-los e as probabilidades de aceite para participar da pesquisa.

Quanto ao segundo critério, fundamento-me em Huberman (2007), que estrutura o ciclo de vida profissional dos professores a partir da perspectiva da carreira essencialmente pedagógica no ensino secundário, nesta pesquisa, especificamente, traduzida no currículo do ensino de História da 5ª a 8ª séries. Segundo o autor, geralmente, os professores passam por tendências gerais do ciclo de vida de suas carreiras que, se não se caracterizam em etapas universais da vida profissional (nem o poderiam!) e/ou em fatos organizados linearmente, submetidos a fases fixas, previsíveis e estandardizadas em um determinado quadro teórico, caracterizam-se pelas possibilidades abertas ao ouvir pessoas de uma mesma “geração profissional”. Por isso, busquei por professores que hoje se situam na fase do “pôr-se em questão”<sup>21</sup>, fase que se situa entre o 15º e o 25º anos de ensino (HUBERMAN, 2007).

O desenvolvimento da carreira docente é, segundo Huberman (2007), mais um processo de experiências que ganha sentido em parâmetros sócio-históricos e culturais que circunstanciam os professores do que uma decorrência de fatores maturacionistas (biofisiológicos). Assim, apesar de não trabalhar diretamente com o conceito de “carreira”, tornou-se importante este trato metodológico porque a incidência sobre o ciclo de vida profissional traz possibilidades de traçar/identificar/analisar elementos consonantes e dissonantes do processo de ensino (em dimensões para além de uma simples abordagem tecnicista da profissão e fisiológica dos professores) pertinentes a uma determinada geração docente. Enfim, pode nos mostrar um desenho curricular do espaço-tempo que se quer conhecer, fundado em parâmetros que partem da História da Educação local, mas não se encerram em si mesmos, pois que se relacionam com um contexto mais geral.

De certo, as entrevistas com os três professores delinearam e definiram todo o percurso da pesquisa e a narrativa de um momento de suas carreiras foi uma bússola para os resultados aqui obtidos. O que não se constitui em uma defesa de que estes professores e suas falas, contextualizadas na fase do “questionamento a meio da carreira” (HUBERMAN, 2007), na concepção de narrativa de Benjamin (1987) e de memória de Kenski (2005)<sup>22</sup>, representem a totalidade de experiências vividas no currículo do Ensino de História na Rede Municipal, tampouco que tais experiências tenham os mesmos percursos e valham como os fatos em si. Mas, constitui-se sim, no que Huberman (2007) chamou de “tendências centrais” de uma carreira e nas proposições dos sujeitos ouvidos sobre os fatos.

---

<sup>21</sup> Este conceito será tratado mais diretamente no capítulo 2.

<sup>22</sup> Concepções discutidas no capítulo 2.

A partir dessa perspectiva teórico-metodológica foi iniciada a pesquisa empírica. Os professores entrevistados leram e aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>23</sup> a respeito do teor da pesquisa. Para preservar a identidade destes professores, utilizei pseudônimos escolhidos aleatoriamente.

Além dos professores, foram entrevistados dois secretários de educação, sendo que um deles também ocupou o cargo de prefeito à época em foco.

Quanto à legislação utilizada na pesquisa, esta foi analisada mediante Leis, Resoluções e Pareceres sobre reformas educacionais e curriculares nos anos de 1980 e 1990 em Feira de Santana, na Bahia e no Brasil.

A delimitação temporal foi sendo definida durante as leituras e estudos para esta pesquisa. Em 1994 EMC e OSPB saem da grade curricular da 5ª a 8ª séries<sup>24</sup> na Rede Municipal e a disciplina História ocupa seus espaços, encerrando, nas bases legais, o ciclo de fatiamento e/ou justaposição ao qual foi submetida com a reforma curricular de 1971. Em 1999, evidenciou-se nas fontes pesquisadas uma grande aceitação dos professores de História à fundamentação pedagógica baseada no construtivismo, a qual representou um desvio da organização curricular integrada que a disciplina vinha progressivamente assumindo nas escolas municipais<sup>25</sup>. Tal aceitação veio a constituir-se num forte indício de reelaborações nas concepções de História dos professores. Assim, considere estes marcos cronológicos – 1994 a 1999 – (que não são rígidos, por vezes avanços e recuos foram necessários para o entendimento das questões levantadas) como possibilidades de efetivas mudanças no processo pedagógico-curricular do chão da escola. Os primeiros contatos com as bibliografias monográficas e com as fontes orais e documentais, nas quais o aumento das horas-aula da disciplina e a percepção da entrada de novas abordagens no seu ensino, com ampliação das formas de ver e conceber as experiências dos homens em sociedade e como estas poderiam ser pedagogizadas, foram pois definidores desse processo de delimitação.

Para fins de sistematização da pesquisa, após esta introdução (na qual, além de definir as bases teórico-metodológicas e epistemológicas, discuto as condições históricas de evolução da disciplina no Brasil) o trabalho foi dividido em três capítulos e uma conclusão que nos convida a contar e ouvir outras histórias do currículo do Ensino de História.

No primeiro capítulo – **As Páginas do Livro Didático** – recupero no livro didático questões levantadas pelos professores durante as entrevistas e na própria análise dos diários de

<sup>23</sup> Ver Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no Apêndice B.

<sup>24</sup> Ver Anexos 1 e 2.

<sup>25</sup> A questão será discutida no capítulo 2, a partir da análise dos diários de classe.

classe, que permitiram identificar continuidades e inovações nos conteúdos conceituais no espaço/tempo em foco. Os livros didáticos utilizados pela Rede Municipal de Educação no período em questão, aqui entendidos como um currículo oficial, foram a principal fonte.

No segundo capítulo – **O currículo do ensino de História: entre a tradição e a inovação no interior das salas de aula** – as principais fontes foram os relatos dos professores e os diários de classe. Situo o contexto das entrevistas e traço um perfil profissional dos três professores de História partícipes desta pesquisa, explicando a fase da carreira em que se encontram e as contingências da narrativa e memória individual. Discuto questões constitutivas do processo de seleção e organização curricular, através das quais busco compreender como estes professores fundamentavam teórico-metodologicamente o currículo vivido, assim como suas continuidades e inovações.

Por fim, no terceiro capítulo – **Educação e currículo do ensino de História em Feira de Santana: políticas educacionais e currículo vivido** – apresento e discuto o movimento reformista da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana nos anos 1990 e suas implicações mais diretas para o currículo do Ensino de História. Este capítulo se tornou necessário para situar o contexto educacional foco desta pesquisa. As principais fontes foram as Leis, relatos dos professores e diários de classe.

## 1 AS PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO

“Seguramente, desde que surgiu, já há mais de dois milênios, nos lábios dos homens, ela [a História] mudou muito de conteúdo. É a sorte, na linguagem de todos os termos verdadeiramente vivos” (BLOCH, 2001, p.51).

Normalmente representante maior do currículo prescrito apresentado às escolas brasileiras, neste trabalho o livro didático é considerado o próprio currículo oficial que chega até os professores de História na década de 1990 na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana.

A configuração curricular da disciplina nas escolas públicas da Rede municipal de ensino, no campo prescrito, era definida basicamente pelos livros didáticos até 1999, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram apresentados e debatidos no município através de encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e, em tese, passaram a ser o representante oficial do currículo elaborado pelo Estado.

Neste capítulo, descrevo e analiso duas coleções de livros didáticos adotados pelas escolas públicas da Rede Municipal<sup>26</sup>: **História**, de José Roberto Martins Ferreira<sup>27</sup> (1997) e **História, memória viva** de Cláudio Vicentino (1994). A análise da proposta dos livros didáticos foi feita através de questões específicas que emergiram das narrativas dos professores entrevistados, as quais concentravam maior probabilidade de oferecer respostas às indagações que motivaram esta pesquisa. Neste sentido, agrupei tais questões em torno de cinco eixos centrais: 1) Concepção de História, 2) Concepção de ensino, 3) Periodização, 4) Sujeitos históricos, 5) Experiência humana privilegiada.

Portanto, o objetivo não é conhecer a História do ensino de História através do livro didático ou tomá-lo como objeto de pesquisa, mas recuperar no livro didático questões do currículo nele prescrito sobre o conhecimento histórico levantadas pelos professores durante as entrevistas e na própria análise dos diários de classe que configuraram parte do currículo de História vivido no espaço/tempo em foco.

---

<sup>26</sup> Ver acervo de livros didáticos de História utilizados nas escolas da Rede Pública Municipal de Educação na década de 1990 montado especificamente para esta pesquisa no apêndice C.

<sup>27</sup> Na capa de sua coleção este autor se autodenomina Martins, como ficou popularmente conhecido e foi assim tratado no decorrer deste trabalho. Apenas quando faço citação direta de sua coleção mantenho a norma legal da ABNT. Portanto, Martins e Ferreira nesta pesquisa são a mesma pessoa.

Nesta perspectiva, Sacristán (2000) aponta para a exigência de realizar uma análise deste instrumento pedagógico em dois níveis: primeiramente em uma simples leitura dos mesmos, onde se poderá notar as determinações explícitas para a prática pretendida e, em um segundo nível, que nos interessa particularmente, propõe a análise dos livros didáticos a partir de seu conteúdo e das atividades sugeridas aos alunos.

Assim, o itinerário percorrido pela pesquisa esteve norteado, sobretudo, pela análise dos conteúdos conceituais<sup>28</sup> e das atividades relacionados aos eixos propostos.

Vale salientar, no entanto, que as pesquisas acadêmicas que têm o livro didático como objeto de estudo ganham força nos últimos trinta anos do século XX e vem-se demonstrando um aumento expressivo dessas investigações no Brasil<sup>29</sup>.

A natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios de pesquisa. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é, também, um depositário dos diversos conteúdos educacionais [...]. E, sem dúvida, o livro didático é também um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (BITTENCOURT, 2008, p. 14).

Freitas (2009b) discute características significativas<sup>30</sup> dos livros didáticos com a finalidade de chegar a um conceito que as contemple. Assim, o autor define livro didático como

um artefato impresso em papel, que veicula imagens e texto em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e

<sup>28</sup> Freitas (2010) apresenta e discute duas séries de conteúdos conceituais: 1) os conteúdos substantivos – termos que medeiam a compreensão do mundo no tempo, como alforria, escambo, república, Revolução Francesa, política imperial, pré-história, por exemplo; 2) conteúdos meta-históricos – termos que medeiam a compreensão da atividade do historiador e da natureza da ciência da história, como tempo, fonte histórica, interpretação, causa, consequência, etc. Neste trabalho, ao me referir aos conteúdos conceituais estarei tratando das duas séries citadas. É importante salientar que o conhecimento histórico (escolar e acadêmico), produz-se, antes de tudo, pela aquisição contextualizada de conceitos. Intimamente relacionados, conceitos e conteúdos conceituais são então o início, o que torna o objeto histórico inteligível. A seleção e organização dos conteúdos conceituais dão origem ao currículo do ensino de História, por isso o seu privilégio nesta pesquisa.

<sup>29</sup> Essa constatação é apresentada e discutida em Másculo (2008), Bittencourt (2008). Tenho conhecimento do trabalho de Guy de Hollanda (1957), em que o autor fez análise dos compêndios de História Universal e do Brasil (em circulação na década de 1930) de Jonathas Serrano, João Ribeiro e Oliveira Lima tendo como referencial de análise a materialidade, os conteúdos conceituais, as ideias pedagógicas e avaliação nestes livros. Entretanto, tal análise não se configurou numa pesquisa acadêmica, mas numa pesquisa encomendada pelo governo da época.

<sup>30</sup> Estas características podem ser assim resumidas: 1) o livro didático materializa a disciplina escolar; 2) é um material impresso; 3) é escrito de forma linear e sequencial; 4) é planejado e organizado para uso em situação didática, sendo o professor e o aluno seus principais destinatários.



professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar (FREITAS, 2009b, p. 14).

É nesta perspectiva de análise, que Oliveira (2009) nos traz um entendimento do livro didático como parte da História cultural da nossa civilização e como objeto que deve ser usado em uma situação de ensino e aprendizagem através da qual diferentes significados lhe são atribuídos pelos diferentes sujeitos envolvidos nesta relação (autor, produtor, trabalhadores, mas sobretudo, professores e alunos). A esse respeito, a autora afirma que “se para o estudante ele é um início, para o professor é a condensação e o tratamento didático de um conhecimento” (OLIVEIRA, 2009, p. 81).

Inicialmente, ainda no final da década de 1970 quando se inicia o processo de abertura política do país, nos estudos críticos sobre a utilização dos livros didáticos, particularmente os de História, prevaleciam análises de seus aspectos ideológicos, que colocavam em dúvida sua consistência teórica e conteúdos curriculares veiculados, como apontam Munakata (2007), Gatti Júnior (2004), Bittencourt (2004, 2008) e Oliveira (2009).

Mais recentemente, vislumbrando o leque de possibilidades que se abre ao estudo desse objeto aparentemente simples de se analisar, tem-se focado as pesquisas sobre o livro didático nos aspectos mais amplos que o envolvem, muito voltados para a internalidade das escolas e salas de aula, como: sua produção (materialidade, aspectos gráficos e outros), interfaces com o currículo, avaliação, distribuição e usos, tanto dos professores, quanto dos alunos e sobre conteúdos específicos (negro, trabalho, índio, etc.) (BITTENCOURT, 2008; GATTI JÚNIOR, 2004; FREITAS, 2009a; MÁSCULO, 2008; OLIVEIRA, 2009; PINA, 2009).

Referência básica para o processo de ensino/aprendizagem nas escolas brasileiras, o livro didático foi aqui analisado como um instrumento de trabalho pedagógico, utilizado predominantemente por professores e alunos na configuração do currículo vivido nas salas de aula (e nas casas também), ou seja, em situações didáticas que o colocam como um meio estruturador do currículo.

Dada a dimensão que a análise do livro didático tomou para esta pesquisa, considero necessária uma breve discussão sobre sua História no Brasil, particularmente os destinados à disciplina escolar História e seu processo de adoção mais regular para todos os alunos da Rede Pública Municipal de Ensino de Feira de Santana.

## 1.1 LIVRO DIDÁTICO: ASPECTOS HISTÓRICO-CONTEXTUAIS

Considerando a História da disciplina, a década de 1990 foi um momento importante. Três aspectos podem caracterizá-la: 1) estava em circulação no Brasil um conjunto heterogêneo de propostas curriculares oficiais; 2) conteúdos e métodos foram trabalhados/reelaborados conjuntamente; 3) o processo de renovação curricular iniciado na década de 1980 no país, atinge grande parte dos estados na década de 1990.<sup>31</sup>

Todo esse movimento de mudanças nas propostas curriculares, das quais São Paulo e Minas Gerais são as cidades pioneiras, foi acompanhado de mudanças nas políticas em relação aos materiais didáticos, mais diretamente ao livro didático (FONSECA, 2005a).

A relação entre inovação de propostas curriculares e elaboração de novos materiais pedagógicos, dentre os quais se destacam os livros didáticos, apesar de ser um tema amplo e complexo a se analisar, necessitando um debruçar específico sobre ele, é também ressaltada por Sacristán (2000, p. 160): “a melhora dos meios que traduzem e elaboram o currículo é uma via de eficácia reconhecida para elevar a qualidade do ensino, daí a necessidade de considerá-la numa política de renovação pedagógica”. E continua, ao se referir à importância do uso dos livros didáticos: “Os alunos passam boa parte de seu tempo nas aulas e nas tarefas em casa em interação com eles”. Outro fator a considerar nesta relação é a intervenção dos governos nos processos de compra, seleção de conteúdos, distribuição e, mais recentemente, de avaliação dos livros didáticos.

Ao revisitar a História do livro didático de História no Brasil, desde a criação do Colégio Pedro II em 1837, a cadeira de História ajustou-se ao molde Francês de escolarização e centrou o seu ensino nas traduções de compêndios franceses<sup>32</sup> (NADAI, 1993). Entretanto, não se pode prescindir do fato de que no mesmo ano de criação do Pedro II foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que representava a construção da “História Acadêmica<sup>33</sup>” no país e possibilitou as condições institucionais para o nascimento

---

<sup>31</sup> Ver relação de propostas em Bittencourt (1998). A autora não cita a Bahia, que faz uma reformulação curricular em 1984 **propondo** que História e Geografia voltassem a ser ministradas como disciplinas autônomas a partir da 5ª série e outra em 1994, já **instituindo** História e Geografia como disciplinas autônomas no então 1º grau.

<sup>32</sup> Adotava-se para o ensino de História Universal, o compêndio de Derozier; para História Antiga, o de Caiz; e para História Romana, o de Derozier e Dumont. Na falta de traduções, apelava-se diretamente para os próprios manuais franceses (NADAI, 1993, p. 146).

<sup>33</sup> Lembremos que, neste período, a maioria dos mestres era autodidata. Parte dos professores catedráticos era formada em Direito, Medicina e Engenharia. Os primeiros cursos superiores para formação do professor só surgiram no Brasil em 1934 (FREITAS, 2008).

de uma historiografia brasileira, produzida por autores brasileiros. Os primeiros compêndios escritos no Brasil, ainda no século XIX, foram de professores do Colégio que eram membros do IHGB, órgão legitimador da História oficial, e, portanto, de alguma forma, representavam interesses do Governo.

No entanto, o estabelecimento de uma política pública para o livro didático remonta ao período do Estado Novo, quando se instituiu pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e até mesmo de utilização do livro didático (MIRANDA; LUCA, 2004).

No contexto de ditadura instalado no país pós-1937, a despeito da diversidade de projetos políticos e culturais, a educação, como espaço de disputa, constituiu-se em um veículo de inculcação de novos valores e modelagem de condutas. O livro didático começa a emergir como material escolar central nessa política: “peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão de valores apregoados pelo regime” (MIRANDA; LUCA, 2004, p.3).

Em se tratando do período do regime de ditadura civil-militar no Brasil, a questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em momentos específicos - 1966, 1971 e 1976 (MIRANDA; LUCA, 2004). Porém, todos com um ponto em comum: marcados pela censura e ausências de quaisquer liberdades.

Todo esse processo de controle do governo sobre os livros didáticos, reitero, não pode deixar de considerar a distância entre o que está programado para ser e o que efetivamente é: estes dois polos mediados e decididos pelas ações humanas.

Além disso, dentro das próprias normas de controle, as suas contradições internas deixam brechas para que coleções de livros didáticos, como a Coleção Sérgio Buarque de Holanda, permanecesse por toda a década de 1970 no mercado editorial como livros destinados ao ensino da História escolar. Graças a isso, muitos professores continuaram adotando livros desta disciplina no ensino de 1º grau, em um período em que História (juntamente com Geografia) foi destituída de sua autonomia disciplinar nos currículos e programas do Brasil pela Lei 5692/71, ou seja, oficialmente deveriam deixar de existir (MÁSCULO, 2008).

A partir da década de 1980, no momento da reconstrução democrática do país, iniciaram-se, paralelamente, as discussões acerca dos problemas presentes nos livros didáticos distribuídos no Brasil e debates sobre as reformulações dos currículos oficiais de História. Em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, mas só no PNLD de 1999 saíram os primeiros livros analisados para o Ensino Fundamental II – de 5ª a 8ª séries

(BEZERRA; LUCA, 2006). Dessa forma, as edições das duas coleções aqui analisadas não foram avaliadas pelo Programa.

O PNLD foi evoluindo no sentido de incorporar os professores no processo de escolha dos livros a serem usados nas escolas.

Em Feira de Santana, esse processo foi se efetivando de forma lenta, desigual e com “regras próprias”. Em sua narrativa a Secretária de Educação em exercício em 1996, fala sobre alguns critérios de escolha dos livros didáticos pela Rede Municipal no período de que trata esta pesquisa:

Já havia a indicação do livro didático e a aquisição pelo MEC. Os supervisores, como eram chamados na época, se reuniam, faziam a escolha dos livros e então aí... nós fazíamos assim, porque era o seguinte: na rede, se tivesse aqui um aluno da escola A que fosse estudar na escola B então não havia necessidade de mudança de livro. Essa ideia assim... Depois foi abrindo mais já com a participação dos professores, para os professores escolherem. Então naquela escola, no Municipal, que na época era referência e geralmente todos estavam nucleados a ele, o que o Ginásio do Municipal escolhia todos teriam que escolher. Para facilitar e pra ter esse entendimento de que os alunos que fossem transferidos não iam ter dificuldade na aquisição do livro didático. Que eu acho até que é racional... Não sei com muita precisão, mas eu sei que a gente fazia indicação. Naquela época as editoras eram Ática, FTD, Scipione. Acho que eram três ou quatro. Não havia muita competição. A gente fazia um jogo para satisfazer a todos, para atender a todos. Eu não estou lembrada, mas elas faziam esse jogo: língua portuguesa FTD, matemática... , eu não sei se naquela época era Estudos Sociais ou História e Geografia. Era um aglomerado... em 93,94. Primeiro eram os técnicos da Secretaria,... depois foi abrindo mais, fomos democratizando mais, dando liberação/liberação à escola para elas fazerem o que achavam por bem. E hoje cada qual escolhe seu cada qual (Secretária de Educação, entrevista concedida em 7 de abril de 2010).

Entretanto, em todas as narrativas dos professores, foi registrado o não atendimento ao livro que escolheram. Vejamos um exemplo:

Eu vou falar de coisas que a gente vivencia até hoje ainda e que me desagradam muito no sentido da demora da distribuição dos livros. Os alunos acabam sendo prejudicados, porque os livros chegam..., acontece às vezes até de você fazer a escolha do livro didático e o livro que você escolheu não vem. Então a escolha realmente é importante. A gente fica feliz quando vai ter escolha. “Escolha professor, estão aqui as coleções, as diversas editoras, os diversos autores, sente e escolha”. Mas a decepção vem quando você vê que o processo de entrega dos livros e de encaminhamento desses livros para as respectivas escolas de acordo com o pedido feito pelos professores das diversas disciplinas a gente percebe que isso não foi cumprido. A gente começa a sentir que... [demonstra angústia] (Professor Reginaldo, entrevista concedida em 06 de maio de 2010).

## 1.2 OS LIVROS DIDÁTICOS USADOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: OS CONTEÚDOS OFICIAIS DE HISTÓRIA

Atualmente, parece haver uma certa conformidade para o ensino de História Integrada nas escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana. Durante os anos de 1990, predominou, no entanto, um ensino de História do Brasil separado da História Geral. Segundo Freitas (2008), o conflito entre estas duas posições não é recente. Na Reforma Francisco Campos (1931), que, dentre outras mudanças, instituiu a História das Civilizações (integrando os conteúdos de História do Brasil e História Geral), tal conflito ganha corpo podendo ser sintetizado na luta entre uma tendência “iluminista/presentista e uma interpretação historicista romântica da historiografia e da experiência brasileiras” (FREITAS, 2008, p. 195), personalizadas nas figuras de Carlos Delgado de Carvalho e Jonathas Serrano, respectivamente.

Mas, tal qual na década de 1930, nas duas coleções aqui analisadas os conteúdos e suas concepções subjacentes se aproximam em alguns aspectos importantes dos conhecimentos históricos nelas veiculados. Ainda assim, por não se constituírem em um corpo homogêneo de ideias, interpretações e maneiras de selecionar e organizar o passado e o currículo, a análise dos eixos propostos foi feita separadamente, por coleção.

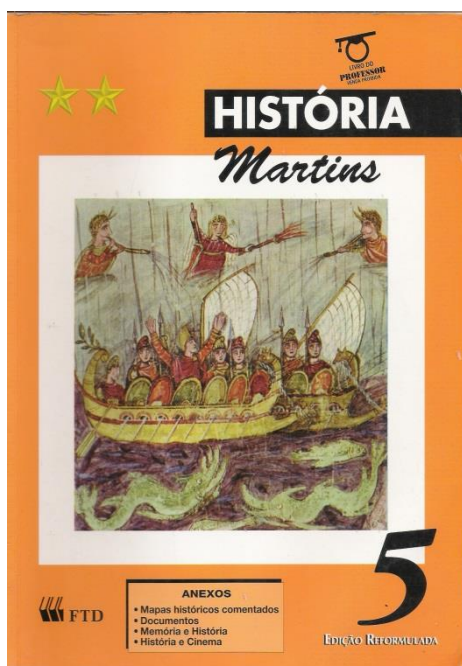


Figura 1: Capa do livro didático da 5ª série, Coleção História (FERREIRA, 1997a).

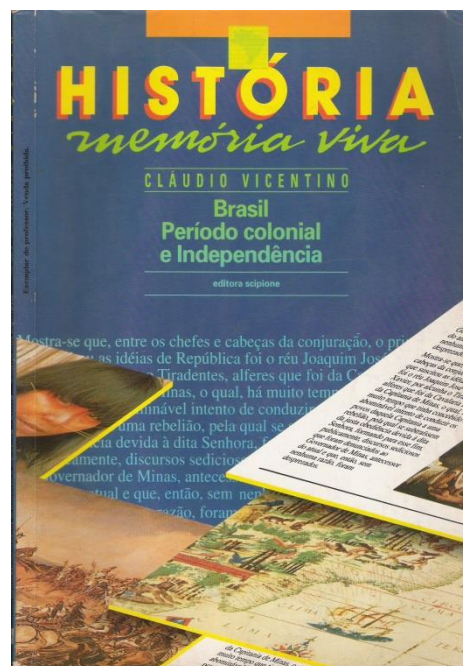


Figura 2: Capa do livro didático da 5ª série, Coleção História, memória viva (VICENTINO, 1994a).

A primeira coleção – História – é de 1997. Trata-se da 1ª edição da segunda reformulação de José Roberto Martins Ferreira<sup>34</sup>. De autoria de Cláudio Vicentino<sup>35</sup>, a segunda coleção é de 1994, 2ª edição – História, memória viva.

Os conteúdos subjacentes aos eixos destacados estão profundamente imbricados e, por isso mesmo, sua descrição e análise ganham maior sentido na percepção do seu conjunto, pois poderão contribuir para a explicitação dos principais parâmetros curriculares utilizados pelos professores na construção do currículo vivido evidenciando continuidades e inovações em seus conteúdos.

### 1.2.1 Primeira Coleção: História

#### 1.2.1.1 Concepção de História

A concepção de História de Martins começa a ser traçada logo na apresentação dos livros quando destaca as convicções que orientaram sua opção por uma proposta pedagógica baseada na organização curricular de História Integrada: o currículo de História do Brasil separado da História Geral não poderia continuar, e explica: “Ele obrigava o professor a se reportar constantemente à História Geral para elucidar a História do Brasil sem um texto de apoio” (FERREIRA, 1997, p.3). A função da História Integrada seria assim facilitar ao professor a busca por material da História Geral (entenda, predominantemente de parte da Europa) que pudesse “elucidar” a História do Brasil, já que ele encontraria tudo em um só manual.

Segundo Moraes (2009) a função da História Integrada seria contar uma História do Brasil menos superficial e/ou meramente dependente da História da Europa Ocidental e mais, como o próprio nome sugere, com o propósito de integrar, completar, totalizar e somar o local e o global. Deveria pois ter o foco na integração das histórias local e nacional ao

---

<sup>34</sup> O autor é graduado em História pela PUC do Rio de Janeiro (1975). Quando escreveu a primeira edição desta coleção era mestrando em Ciências Sociais pela PUC de São Paulo (1986). Hoje é Doutor em Ciências Sociais pela PUC de São Paulo e professor Assistente desta instituição.

<sup>35</sup> Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela PUC-SP, pós-graduado em História pela Universidade de Brasília, professor de cursos pré-vestibulares e de ensino médio à época da escrita do livro.

desenvolvimento histórico mais amplo, provocando compreensões mais contextualizadas e processuais sobre a participação do Brasil nas relações estabelecidas entre os países.

Com a chegada da História Integrada no currículo das escolas da Rede municipal de ensino em Feira de Santana no final da década de 1990 (como nos contam os professores no capítulo seguinte), foi diminuído quantitativamente o espaço dos conteúdos conceituais sobre a História do Brasil no currículo oficial. Dos 12 maiores capítulos das duas coleções analisadas, apenas 04 são de conteúdos de História do Brasil, dos quais 03 estão no livro de Cláudio Vicentino, como mostra o seguinte quadro:

Quadro 1: Maiores capítulos das coleções História e História, memória viva.

Maiores capítulos	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total – Conteúdo de HB*
História	-Estudando as sociedades ao longo do tempo - Surgiram as desigualdades sociais e as cidades	- Inglaterra, nasceu a sociedade industrial	- Um sistema muito dinâmico	- O mundo dividido - Brasil: Nova república Velhos problemas	1 conteúdo
História, memória viva	- Da Antiguidade às grandes navegações. - A formação étnica do Brasil - O fim do Período Colonial	- A República Oligárquica	- Os Hebreus, os fenícios e os persas	-O mundo da Guerra Fria	3 conteúdos

\*História do Brasil.

Tem-se que destacar, no entanto, que “a diminuição dos conteúdos referentes à História do Brasil se explica não por sua inserção em uma História integrada, mas pela opção teórica que continua priorizando apenas as explicações estruturais para as situações nacionais ou regionais” (BITTENCOURT, 2004, p. 157).

Outro fator a ser observado é que, como já se convencionou na escrita escolar da História, a discussão do conceito de História está circunscrita a um capítulo do livro da 5ª série e, ainda que Martins dedique outros três ao trabalho com conceitos de fundamentação

teórica da disciplina/ciência, como *cultura e sociedade*<sup>36</sup> por exemplo, não estabelece relações entre eles e entre eles e os demais conteúdos conceituais no desenvolvimento dos textos da coleção.

O autor mostra a importância do estudo da História a partir da relação entre passado, presente e futuro como meio de explicar as transformações e aspirações das sociedades ao longo do tempo. Nesta relação, é reforçado o papel do presente para despertar o desejo de conhecer o passado visando a transformação social, um futuro melhor. “História, portanto, é a ciência que explica as transformações das sociedades. [...] O estudo do passado é importante para entendermos a situação atual” (FERREIRA, 1997a, p.28). Como instrumento de mudança, o autor coloca como motivo de se estudar História a vontade geral de “que o Brasil seja um país melhor do que ele é hoje”. Para tanto,

devemos nos lembrar de três palavras: passado, presente e futuro. Vivemos o presente, temos um passado e esperamos ter um futuro. Com as sociedades é a mesma coisa... Para fazer com que a sociedade brasileira caminhe na direção que queremos, devemos conhecer bem a nossa história. Só conhecendo bem a história da nossa sociedade, podemos saber como transformá-la (FERREIRA, 1997a p. 29).

Assim, Martins defende a proposição de que o sentido da História é a transformação social. Esta “viagem no tempo”, segundo o autor, pode ser uma fonte de prazer e se movimenta pelas ações humanas individuais e coletivas, algumas destas ações identificadas a “heroísmos e vilanias” (como veremos no decorrer da análise).

Mas conhecer a história não é apenas um compromisso com o futuro... A História trata de problemas humanos, e tudo o que é humano é interessante. São seres essencialmente semelhantes a nós vivendo situações peculiares. Ambições, planos, heroísmos, vilanias, atos de coragem e de fraqueza, paixões e traições, ações individuais e coletivas para conservar e mudar. A história tem tudo para despertar a nossa curiosidade e a nossa vontade de saber (FERREIRA, 1997a p. 30).

Enfim, a coleção propõe um ensino de História dinâmico e crítico, que humanize, dê vida a História e possibilite a compreensão da realidade social em que o aluno está inserido, mas não favorece este tipo de análise no decorrer dos conteúdos trabalhados. O que provavelmente desenvolve nos alunos a noção de que aprender História é ser informado de

---

<sup>36</sup> No grupo de atividades, denominado “Assimilando conceitos”, dos quatro livros da coleção aqui analisados os conceitos destacados pelo autor para aprofundar o conhecimento dos alunos vêm no formato *itálico*. Por isso, toda vez que me referir a um destes conceitos no decorrer do trabalho eles serão escritos também em *itálico*.



um conhecimento factual do passado, acabado e já pronto para ser transmitido, configurando-se neste ponto, em uma concepção mais próxima da História tradicional.

Em raras ocasiões Martins sugere questões que estabeleça relações entre a realidade presente do aluno e o estudo do passado, vejamos a seguinte: “1. Os nossos atuais sindicatos têm *semelhanças* e *diferenças* com as antigas guildas de artesãos. Aponte algumas delas” (FERREIRA, 1997b, p. 25).

Neste caso, o papel do professor é fundamental na mediação destes conceitos para não se cair no anacronismo, ou seja, ao interpretar ações/fatos de determinadas organizações sociais do passado, atribuímos sentimentos e razões que temos hoje. Ou, como no caso específico da questão proposta por Martins, o professor deve ter cuidado com a ênfase nas *semelhanças* e por o foco nas especificidades do contexto em que foi criado e utilizado o conceito de “guildas” (sujeitos implicados, seu tempo, suas motivações e vinculações políticas, culturais, etc.) para não dar uma noção de continuidade entre estas e os atuais sindicatos.

Assim, o desenvolvimento do ato de pensar historicamente é condição imprescindível para que a concepção de História avance no sentido de romper com as tradições de um “tempo petrificado”.

#### 1.2.1.2 Concepção de ensino

Na apresentação da coleção o autor demonstra preocupação não apenas com os conteúdos conceituais históricos. Pelo contrário, parece que o foco na reescrita desta edição foram os aspectos pedagógicos. Entretanto, na bibliografia de sua construção encontrei referências importantes para a área de História<sup>37</sup>, e nenhuma referência sobre as áreas de educação escolar e pedagogia.

Além deste aspecto, Martins oferece uma variedade de atividades e fontes de trabalho<sup>38</sup> que teve, segundo o autor, o objetivo de proporcionar ao professor diferentes

<sup>37</sup> Perry Anderson, Jacques Le Goff, Fernando Novais, Sérgio Buarque de Holanda, José Murilo de Carvalho, Erik Hobsbawn, Michelle Perrot, Boris Fausto, René Rémond, Francisco José C. Falcon, Pierre Chaunu e outros.

<sup>38</sup> Ao final de cada capítulo do livro base há um grupo de atividades para o aluno que foi assim nomeado: a) Assimilando conceitos (**foco das análises das atividades desta coleção**); b) Trabalhando o processo histórico; c) Opinando e criando; d) Pesquisando. Os livros também vêm acompanhados de um caderno de material complementar (anexado ao fim de cada um) composto de três partes: a) mapas históricos comentados; b) documentos com questões para resolver; c) fotos de monumentos históricos com comentários. Conta ainda com

formas de ensinar, cabendo a ele a escolha dos caminhos que lhe parecessem mais produtivos no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de demonstrar preocupação com a autonomia docente, sua coleção oferece, já pronto e acabado, um leque de possibilidades “criativas” a serem utilizadas em sala de aula. Nestas bases, qual seria o papel do professor?

O processo de ensino e aprendizagem oferecido por Martins é extremamente restrito ao seu livro didático. A única atividade que faria alunos e professores ultrapassarem os limites do livro – intitulada “Pesquisando” – é enfatizada pelo autor como sendo de caráter facultativo, “para não sobrecarregar o aluno”. Este é um ponto de reflexão proposto por Sacristán (2000) ao se analisar livros didáticos, já que considera pertinente “saídas do material estritamente curricular”, isto porque, ao não sugerir atividades que não sejam o uso do próprio livro-texto, o autor os torna autossuficientes.

A proposta pedagógica da coleção reforça uma concepção de ensino na escola centrada na transmissão do conhecimento, na qual professores e alunos são tratados como meros consumidores de informações e o livro didático o seu canal de transmissão. Nestes moldes, segundo Fonseca,

o saber aparece como algo externo à escola, produzido cientificamente em outras esferas, consagrando, assim, uma concepção de ciência descolada do social e de uma História factual e excludente. **Além disso, a autonomia do professor pode vir a alterar a teia de relações e interesses constituída pela Academia e pelo mercado editorial** (FONSECA, 2005a, p. 129, grifos meus).

Por outro lado, de forma implícita, parece que o autor busca mudanças na forma de ensinar, em especial no trabalho com os conceitos, que é declaradamente uma tônica nesta coleção. Ao longo dos textos estes se tornam mais difíceis de construir. Por vezes, o conceito trazido a debate nas atividades denominadas ‘Assimilando conceitos’ não se encontra claro naquele capítulo, sendo encontradas discussões mais efetivas em outros capítulos e até no livro da série seguinte. Não havia pois equivalência entre conceito focado naquele grupo de atividades e sua “melhor” explicação no capítulo correspondente, sendo a sua construção um processo lento e gradual, como no caso de *absolutismo* e *imperialismo*. A primeira vez que

---

uma seleção de filmes acompanhada de uma proposta de trabalho para cada um deles, que poderá ser realizada com os alunos: a) comentários preliminares; b) Análise de alguns aspectos do filme que podem ser discutidos em sala; c) Sugestão para atividades após a projeção do filme. O livro do professor vem com um manual para “esclarecer as posições do autor acerca dos assuntos tratados” intitulado “Anotações para o professor”. Este manual está dividido de acordo com os capítulos que acompanham o sumário de cada livro da coleção e apresenta três partes: a) Comentários gerais; b) Questão problematizadora; c) Desenvolvimento conceitual. Por fim, o livro do professor traz ainda um anexo com sugestões de respostas para as atividades.

Martins aborda efetivamente o *absolutismo* nas atividades do livro da 7ª série, onde sua discussão perpassa por vários capítulos. Entretanto, no livro da 6ª série, no capítulo 24, intitulado “Iluminismo, sementes de uma nova sociedade”, o autor faz uma discussão mais específica sobre o conceito. No segundo caso, *Imperialismo* está incluído nas atividades da 7ª série. Entretanto, encontrei uma explicação mais específica no livro da 8ª série.

Outras vezes, os conceitos encontravam-se diluídos em exemplos ou permeando as entrelinhas do corpo do texto. Sua assimilação pelos alunos necessitava cada vez mais da orientação do professor: os conceitos precisavam então ser discutidos, organizados, construídos. Esse movimento pode promover a interação/interlocução entre livro didático, professor e aluno de forma reflexiva, na qual o professor deve assumir o lugar de mediador entre o conhecimento e o aluno.

Na análise das atividades também verifiquei uma proposta metodológica que não oferece espaço para multiplicidade de leituras e interpretações históricas, para o confronto ou divergências de opiniões. Como exemplo, posso citar que no capítulo “Anos 60: uma revolução nos costumes<sup>39</sup>”, onde outras abordagens e interpretações históricas poderiam ter sido trazidas a debate, provocando reflexões e investigações que favorecessem o pensar historicamente do leitor/aluno em diferentes possibilidades de enfoques, Martins continua com a tradição de concepção unívoca da História e de seu ensino. Apenas o conceito de *revolução* foi trabalhado, vejamos a questão abaixo:

Curiosamente, o único dos movimentos que recebeu a denominação de revolução foi, dos citados neste capítulo, o que teve o menor caráter revolucionário, pois partiu de quem estava no poder”. Quanto a esta afirmação responda: a) A qual fato histórico ela se refere? b) Com que objetivos o movimento referido foi criado? (FERREIRA, 1997d, p. 206).

Apesar de em toda a coleção encontrarmos títulos de capítulos que podem ser associados à uma História Cultural, no livro da 8ª série esta tendência aparece mais visivelmente e com maior recorrência<sup>40</sup>. Inserida em uma perspectiva sociocultural, esta História que busca apreender “as ideias e confronto de ideias” de todos os grupos sociais

<sup>39</sup> Este capítulo dedica-se a “revelar a essência libertária da Revolução cultural” no mundo nos anos de 1960, destacando os movimentos feminista, *hippie*, negro e o caso da China.

<sup>40</sup> Em toda a coleção são 14 capítulos que podem ser relacionadas à História Cultural, perceptíveis em seus títulos: 5ª série – A força das ideias e Pobres Servos! No livro da 6ª série quatro capítulos – Enquanto isso, no Brasil...; Europa, uma nova cultura; Ciência: a nova fonte da verdade e O trabalho escravo construindo o Brasil. No livro da 7ª série – Os brasileiros em busca da sua identidade e Os deserdados da República. No livro da 8ª série encontram-se: Brasil: indústrias, operários e greves; O tenentismo contra o coronelismo; Anos 60: uma revolução nos costumes; Os dramas do terceiro mundo; Tensões e conflitos no mundo atual e Mundo atual: a construção da união.

(BITTENCOURT, 2004), proporciona uma importante ampliação de enfoques, da riqueza das experiências humanas ao longo dos tempos. Entretanto, Martins não as aborda de forma que suscite discussões críticas sobre as potencialidades pedagógicas que surgem de tal ampliação. Ampliação que parece mesclar-se mais a uma concepção marxista, perceptível pelo uso de conceitos como, por exemplo, modos de produção<sup>41</sup>.

### 1.2.1.3 Periodização

Segundo Gatti Júnior (2004) periodizar em História não é tarefa fácil. Tradicional dilema da área acadêmica, a periodização é o aspecto no qual os historiadores menos conseguiram inovações.

Neste ponto é importante sublinhar que o ensino de História, sobretudo na França, inspirou a formação de campos de ação para os historiadores. Os tradicionais recortes nomeados de História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea têm origem nos estudos da escola secundária francesa e servem de base para os currículos de formação dos profissionais de História no Brasil desde 1934 (Freitas, 2010), assim como para a historiografia didático-escolar do país.

Na década de 1980, além da chamada História oficial/tradicional, dominante em nossas escolas, duas outras proposições teórico-metodológicas se destacaram na forma de organização curricular: 1) a ordenação da História de acordo com a evolução dos modos de produção; 2) a organização do ensino de História por temas e problemas (FONSECA, 2005b).

Na análise dos sumários<sup>42</sup> e dos conceitos trabalhados no grupo de atividades Assimilando conceitos, observa-se a trajetória dos homens em sociedade dividida de acordo com os modos de produção: as comunidades primitivas, o escravismo, o feudalismo, o capitalismo e o socialismo. No entanto, a opção pela periodização a partir dos modos de produção não minou a força da tradição do quadripartismo francês. A História do Brasil é colada a este esquema. Grosso modo, pode-se comparar: comunidades primitivas↔Pré-história; escravismo↔Antiguidade; feudalismo↔Idade Média; capitalismo comercial ou mercantilismo↔Idade Moderna; capitalismo↔Idade Contemporânea. Tomemos como exemplo alguns títulos de capítulos dos livros e os conceitos neles enfocados: Grécia, a rainha

<sup>41</sup> Os conceitos trabalhados na seção “Assimilando conceitos” encontram-se no Apêndice F.

<sup>42</sup> Os sumários completos dos quatro livros da coleção encontram-se no Apêndice D

das civilizações da Antiguidade e Apogeu e declínio da civilização grega (conceito de *sociedade escravista*); Idade Média: o surgimento da sociedade feudal (conceito de *sociedade feudal*); Brasil, paz e crescimento econômico (conceitos de *conciliação política* e *ideias socialistas*); Queriam acabar com o capitalismo (conceitos de *ideologia socialista* e *meios de produção*); A família real na colônia tropical (conceitos de *absolutismo* e *liberalismo*).

Muito embora a coleção apresente uma noção de tempo sincrônico<sup>43</sup>, característica pertinente às obras de História Integrada, a periodização assumida continua a ordenar os conteúdos sob a perspectiva cronológica de linearidade sequencial na qual prevalece a lógica eurocêntrica.

#### 1.2.1.4 Sujeitos históricos

Desde os títulos de capítulos da coleção se começa a delinear a opção de Martins em ensinar História a partir dos grandes vultos, mesmo quando os coloca na posição de anti-herói, como se pode observar nos títulos “Napoleão, o agente da revolução” e “D. Pedro: de herói a vilão”.

De fato, em relação aos sujeitos históricos o autor está fortemente ligado à tradição de culto aos heróis. Vejamos outro exemplo: das nove páginas do capítulo “Gritos de liberdade no continente americano” do livro da 6ª série, quatro são exclusivamente dedicadas a falar de Tiradentes como o representante do “grito de liberdade em Minas Gerais”:

**Em volta de Tiradentes, foram se agrupando pessoas.** Gente ‘bem de vida’ e instruída. Pessoas que estudaram na Europa e estavam informadas das ideias libertárias que aí existiam nessa época. Padres, militares, fazendeiros, comerciantes, advogados e poetas passaram a discutir a independência do Brasil. Eles queriam liberdade de comércio, desenvolver fábricas, criar uma universidade e distribuir terras para as famílias pobres. [...] Sobre a escravidão, não haviam chegado a um acordo. Ficou para ser decidido depois. (FERREIRA, 1997b, p. 212, grifos meus).

Ainda que Martins evidencie a participação de sujeitos coletivos na Conjuração mineira -1789 (militares, fazendeiros, comerciantes), foi “em volta de Tiradentes” que o autor

---

<sup>43</sup> Geralmente identificado à articulação entre os conteúdos da História do Brasil, da América e da África aos da Europa – a chamada História Integrada – o tempo sincrônico permite estabelecer novas posturas de tempo/espço ao provocar o entendimento da simultaneidade dos fatos históricos, perceptível no decorrer da coleção.

os agrupou para discutir a independência do Brasil. Além disso, os objetivos da revolta ficaram circunscritos a motivações de interesses comuns aos diversos grupos sociais, inclusive, dando esperanças aos negros escravos de uma possível decisão sobre sua liberdade. O que pode acentuar um entendimento ainda mais profundo da heroicização das ações de seu líder. Percebe-se assim a fabricação de um herói. Ao observar a pintura de Tiradentes apresentada na última página do capítulo (Figura 3) tal concepção do autor não deixa dúvidas:

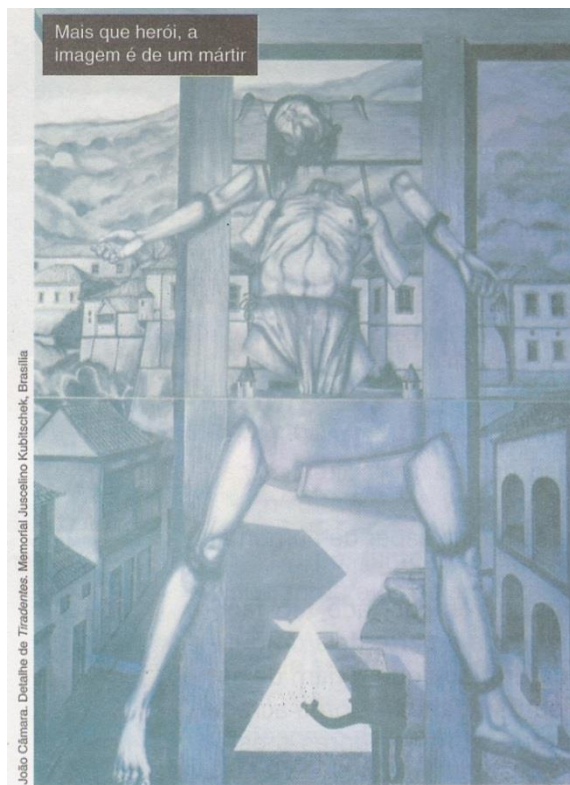


Figura 3: Tiradentes esquartejado (FERREIRA, 1997b, p. 212).

Na contramão de pesquisa realizada sobre a história do livro didático brasileiro, na qual Bittencourt (2005) observa a permanência de obras pintadas no século XIX nas páginas dos manuais vigentes, a pintura de João Câmara, que ilustra o desfecho da Inconfidência Mineira neste capítulo – Detalhe de Tiradentes – foi pintada no século XX em 1986 e, portanto, uma obra contemporânea à escrita do livro. Contudo, a obra, reforçada com o slogan explicativo do autor do livro didático – **“mais que um herói, a imagem é de um mártir”** –, indica igualmente a continuidade das interpretações que focam no indivíduo (por si só) a capacidade (ou não) de movimentar a História. Transmite-se, assim, uma concepção de História resultante de ações de poucos e determinados sujeitos. Estes, em sua maioria, envolvidos com grandes vitórias ou trágicos fins.

Sobre a participação popular nas questões políticas a conclusão não é diferente. O foco da coleção estava em mostrar o desfecho destas participações, sentenciado pelo poder político

central ou local (sempre com uma visão derrotista das mesmas) e não em suas características, contradições e movimentações na/da realidade vigente advindas das manifestações da população. Em outras palavras, muito embora faça críticas ao poder político governamental, omite o percurso histórico do vencido.

O quadro social desenhado por Martins no capítulo “Brasil: nova república, velhos problemas” (o maior do livro da 8ª série), levava à compreensão de que o apoio da sociedade à ditadura civil-militar era fundamental para sua manutenção. Entretanto, a legitimidade social de que a ditadura precisava para se manter parecia pender mais para um lado do que para os outros, visto que a participação popular nesse processo foi pouco, ou nada discutida, apenas informada. Os conteúdos conceituais do capítulo foram organizados predominantemente pelo nome do sujeito histórico individual-pessoal, que representava o poder hegemônico. Vejamos: O lento caminho da abertura política; O fim da ditadura militar; A nova república: o governo Sarney; O governo Collor; O governo Itamar; O governo Fernando Henrique Cardoso.

Observemos também a figura 4, na qual, mais uma vez, o autor faz uso da imagem como forma de ilustrar um cenário histórico que vem sendo descrito no capítulo. Neste caso, pode-se dizer que a pintura de Elifas Andreato de 1981 – “25 de outubro” – é utilizada às avessas, visto que o slogan explicativo inserido por Martins – **“Vladimir Herzog foi ‘suicidado’ na prisão. Geisel tentou impedir episódios como esse”** – traz uma perspectiva político-ideológica explícita de amenizar as ações dos chefes ditadores, objetivo que vai na direção diametralmente oposta do autor da pintura.



Figura 4: Jornalista assassinado durante a ditadura civil militar no Brasil (FERREIRA, 1997d, p. 209).

A morte “suicidada” do jornalista Vladimir Herzog e a tentativa, frustrada, de Geisel para evitar tal fato, serve como meio do autor novamente fortalecer a concepção de História que deseja construir.

Como o aluno – o aluno da escola pública – poderia posicionar-se em relação ao presente quando a História que lhe é contada minimiza a participação de seus pares nas mudanças sociais e evidencia a participação apenas de quem já está no poder? Ao focar o lugar do sujeito, de determinados e iluminados sujeitos, na trama do processo de transição para a democracia no Brasil pós-64, por exemplo, o autor deixa de validar o passado como experiência político-social que interfere/orienta a vida prática do presente, visto que desqualifica e/ou silencia sobre o papel da participação popular neste momento histórico da História do Brasil.

Assim, parece que Martins parte do princípio que as ilustrações facilitam a visualização de cenas da história, interpretadas como a concretização da noção abstrata de tempo histórico. É possível inferir que a inclusão de imagens na coleção tem as funções tradicionais de ilustrar e reforçar o que foi dito na linguagem escrita, visto que os *slogans* explicativos põem o acento no ‘quê’ o aluno deveria apreender, ou seja, na ideia central que foi desenvolvida ao longo do texto.

#### 1.2.1.5 Experiência humana privilegiada

Estes últimos exemplos dos eixos analisados indicam que Martins privilegia um enfoque de domínio do político governamental, mesmo quando traz títulos bem elaborados aos moldes culturais em voga.

Ao analisar outros capítulos da coleção se reforça a percepção de que às experiências políticas da sociedade, associam-se experiências econômico-sociais (com uma certa abertura para o cultural) como proposta historiográfica da coleção.

O autor acompanha o deslocamento de uma abordagem eminentemente política e oficializada, para uma historiografia de base econômica social e cultural, apontada por Gatti Júnior (2004) como uma inovação dos livros didáticos de História ocorrida entre as décadas de 1960 e 1990.

O capítulo “Surgiram as desigualdades sociais e as cidades” (um dos dois maiores do livro da 5ª série) relaciona diretamente o surgimento das primeiras cidades com as



desigualdades sociais e discute exclusivamente o conceito de *Estado*. Atribui ao desenvolvimento da economia e consequente produção e acumulação de riquezas o início de conflitos sociais dentro dos nascentes centros urbanos:

Dessa forma podemos concluir que:

- a) as inovações técnicas na agricultura possibilitaram a algumas aldeias crescer em população e riqueza, transformando-se em cidades;
- b) as primeiras cidades surgiram em torno de templos, cujos sacerdotes estimulavam a produção e acumulavam riquezas;
- c) a riqueza dessas nascentes cidades atraía o ataque de tribos nômades em busca de saques;
- d) a guerra deu poderes aos chefes militares e deu origem à figura do rei;
- e) o rei, a elite de guerreiros, os funcionários reais e os sacerdotes gozavam de privilégios e se diferenciavam da maioria do povo pela riqueza e poder;
- f) o conjunto de instituições que mantinham o poder do rei e administravam a cidade é o que chamamos de Estado (FERREIRA, 1997a, p. 82).

Nestas proposições do autor e no próprio conceito-chave escolhido por ele – *Estado* –, a economia e a política são as experiências da vida humana em evidência, e as questões sociais o objeto deflagrador da discussão.

Outro exemplo está no maior capítulo do livro da 6ª série, “Inglaterra, nasceu a sociedade industrial”. Martins parte da proposição que “as fábricas são recentes na história da humanidade. Surgiram, mais ou menos, há 200 anos. E para explicar o surgimento delas temos que apontar razões políticas, econômicas e sociais” (FERREIRA, 1997b, p. 194). Com este enfoque, o capítulo trata das características pertinentes a uma sociedade industrial, destacando-se o surgimento de duas novas classes sociais (a burguesia industrial e o operariado) e o novo conflito social que nasce da relação dessas classes.

De fato, a experiência humana privilegiada deixa de ser eminentemente político-administrativa, amplia-se o enfoque narrativo. Vejamos: dos 165 conteúdos conceituais<sup>44</sup> trabalhados nas atividades “Assimilando conceitos” de todos os quatro livros da primeira coleção, 19 se repetem ao longo dos quatro volumes em capítulos diferentes, são eles: *império, civilização, comunidades primitivas, cultura, diferenças, revolução, poder, absolutismo, liberalismo, imperialismo, ideologia, regime ditatorial, desenvolvimento, subdesenvolvimento, desigualdades sociais, sociedade escravista, mercado interno, política econômica e revolução industrial*.

Sabemos que a escrita da História, invariavelmente, muda de acordo com quem a interpreta e a escreve e é afetada pelo tempo histórico vivido. Portanto, esta ampliação dos

<sup>44</sup> A relação completa destes conteúdos se encontra no Apêndice F.

enfoques narrativos (ainda que incipiente na coleção) propõe ângulos de visão diferenciados sobre o passado que certamente enriquece e modifica nosso entendimento sobre este, podendo configurar-se em um exercício de aproximação à verdade histórica.

### 1.2.2 Segunda Coleção: História, Memória Viva

#### 1.2.2.1 Concepção de História

Diferentemente da anterior, a proposta pedagógica desta coleção está fundamentada na organização curricular que obedece à tradicional divisão entre História do Brasil 5ª e 6ª séries – Brasil, período colonial e Independência; Brasil, período imperial e republicano – e História Geral 7ª e 8ª séries – Da pré-história à Idade média; Idade moderna e contemporânea.

Esta forma de organização curricular dos conteúdos conceituais geralmente está acompanhada da tradição de uma História ensinada que parte da civilização ocidental em torno do mundo mediterrâneo, na qual se mantém uma visão europeia de contar a experiência dos homens no tempo.

Apesar de afirmar que as Histórias do Brasil e da América se iniciaram na pré-história, na última página de sua “Introdução à História” o autor ensina que: “Para compreendermos com clareza a conquista europeia da América, no início da Idade Moderna, temos que estudar o desenvolvimento da Europa ao longo da Antiguidade e da Idade Média” (VICENTINO, 1994a, p. 12). Esta proposição evidencia a continuidade da concepção eminentemente eurocêntrica e linear no Ensino de História, além de justificar a própria seleção e organização curricular da coleção, com os dois primeiros capítulos do livro da 5ª série iniciando em: Da Antiguidade às grandes navegações; Expansão europeia e descobrimentos.

Nesta coleção o autor demonstra preocupação em ampliar uma noção da disciplina em seus fundamentos teórico-metodológicos ao dedicar dois livros – o da 5ª e 7ª série – à

discussão dos conceitos<sup>45</sup> de História e tempo, além de inserir no segundo os conceitos de fatos históricos, fatos sociais e fontes históricas<sup>46</sup>.

Quanto à concepção de História anunciada, Vicentino traz à baila uma para cada série. Para o livro que inicia a História do Brasil ensina que

**História é a ciência que estuda as realizações humanas ao longo do tempo.** Através dela conhecemos nossas origens, a evolução de nossos antepassados e as relações entre os homens de todas as épocas. Esses conhecimentos nos ajudam a entender o nosso tempo, as relações econômicas, sociais e culturais que regem o mundo de hoje (VICENTINO, 1994a, p. 7 grifos meus).

E para o livro que inicia a História Geral:

**História é a ciência que estuda o passado das sociedades humanas,** buscando resgatar e compreender suas realizações econômicas, sociais, políticas e culturais. O estudo do passado humano permite-nos conhecer as motivações e os efeitos das informações pelas quais passou a humanidade e fornece elementos que ajudam a explicar as sociedades atuais (VICENTINO, 1994c, p. 7, grifos meus).

Ainda que não sejam excludentes, são concepções que denotam diferenças significativas para a compreensão do conhecimento histórico, notadamente no que diz respeito à perspectiva temporal.

Na análise do texto principal da coleção identifiquei que prevalece o estudo do passado, chamado para explicar o presente na perspectiva de proposição de uma História dada, acabada e enquadrada factualmente num esquema linear de causa e efeito. Tal concepção de História se traduz em “fatos objetivos” organizados em torno de um esquema explicativo da tradição inventada do passado como objeto de estudo estanque e previsível.

A tentativa de estabelecer uma ponte entre presente e passado, base da concepção de história anunciada por Vicentino, não fica clara no decorrer dos capítulos. A não ser que o professor utilizasse as seções Mural e Jornal da História<sup>47</sup> (como veremos no capítulo

<sup>45</sup> Ao contrário da anterior, nesta coleção não está explícito o trabalho com conceitos de História, mas o autor acaba por trazê-los ao debate na seção Palavras-chave. Os conceitos trabalhados na seção Palavras-chave encontram-se no Apêndice G.

<sup>46</sup> Das coleções e livros que compõem o acervo utilizado pelas escolas públicas da Rede Municipal de Educação, apenas este discute conceitos fundantes da História em dois exemplares. Fato pouco comum ainda hoje entre os livros didáticos mais atuais e aprovados no PNLD. Estes dedicam, geralmente, apenas um livro (6º ano) a estes conceitos que tratam da própria natureza científica da História.

<sup>47</sup> Cada capítulo dos quatro livros da coleção se inicia com o Mural de imagens, relativas ao período e ao tema tratados, e o Jornal da História, onde foram redigidas “notícias”, também relativas ao tempo e objetos do capítulo, como se tratassem de acontecimentos atuais abordados pela imprensa. Apresentadas lado a lado (uma

seguinte) de forma relacional (presente/passado, homem/sociedade, tempo/espço, etc.), a coleção não provoca reflexões nos alunos (leitor) que contribuam para que estes construam relações críticas sobre sua realidade presente e o estudo do passado capaz de levá-los à compreensão de que são parte integrante de uma História em construção e, portanto, com possibilidades de participação ativa neste processo.

Ao explicitar sobre a função do estudo da História o autor afirma que este “nos proporcionará não apenas um conhecimento da evolução do homem, mas, sobretudo, um maior conhecimento de nós mesmos, de nossas potencialidades para uma atuação social realmente transformadora” (VICENTINO, 1994, apresentação). Assim, à semelhança de Martins, o sentido da História anunciado por Vicentino seria a transformação social através das atuações humanas.

#### 1.2.2.2 Concepção de ensino

Ao contrário de Martins, os aspectos didático/pedagógicos nesta coleção não são discutidos em sua apresentação. Além disso, os livros não contêm as referências utilizadas para sua construção.

Numa linha metodológica muito semelhante à coleção anterior em relação a não preocupação explícita em fomentar nos professores e alunos a condição de sujeitos dos seus próprios processos de ensino e de aprendizagem, Vicentino mantém (no texto principal) a tradição de transmitir um ensino que não confronta a diversidade de formas de pensar a História. Por outro lado, apresenta na seção de atividades/exercícios<sup>48</sup> “Trabalhando com textos”, trechos das obras de autores consagrados na historiografia nacional e internacional<sup>49</sup>

---

em cada folha), estas duas seções tem o objetivo de “unir passado e presente” funcionando como “um túnel do tempo” para os alunos. Outras cinco seções que compõem a coleção, foram elaboradas, segundo o autor, para ajudar o aluno a penetrar e compreender os principais aspectos que envolvem o tema que se quer ensinar: 1) Trabalhando com textos – “aprofunda ou consolida o assunto”; 2) Questões – “permitem a verificação do entendimento do que se estudou”; 3) Palavras-chaves – indicam os itens e conceitos essenciais do capítulo, “componentes chaves para dominar e desenvolver raciocínios ligados àquele capítulo”; 4) Resumo – “condensação da teoria”; 5) Glossário – função de consulta sobre palavras do livro que o autor julga desconhecidas dos alunos.

<sup>48</sup> Esta coleção possui caderno de atividades a parte. Entretanto, ao que tudo indica, a Rede pública municipal de ensino de Feira de Santana não o adotou.

<sup>49</sup> Vejamos uma amostra de alguns autores referenciados por ele: Erick Hobsbawm, Karl Marx, Léo Huberman, Ciro Flamarion Cardoso, Caio Prado Júnior, Nicolau Sevcenko, Perry Anderson, Eduardo Galeano, Charles Seignobos, René Remond, Philipe Áries, Georges Duby, Jacques Le Goff, Déa Ribeiro Fenelon, Nelson Weneck Sodré, José Murilo de Carvalho, Zuenir Ventura, Euclides da Cunha, Boris Fausto, Viriato Corrêa, André João Antonil e outros.

pertencentes a diferentes e divergentes abordagens teórico-metodológicas que poderiam ter levantado tal debate. Neste momento, o papel do professor de História é fundamental para fazer com que os alunos percebam, confrontem e discutam estas diferenças, tornando-se o mediador entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo sociocultural do aluno.

Assim, a seção “Trabalhando com textos” acrescenta dados que contribuirão para a análise. Vejamos a seguir dois textos e a forma como foram questionados por Vicentino::

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até o esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados (CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*, Círculo do livro, s/d. p. 476).

2. Como o autor caracteriza o enfrentamento entre os defensores de Canudos e os soldados do governo? (VICENTINO, 1994b, p. 86).

Neste exercício exige-se do aluno a percepção espaço/temporal do autor do documento, o que pode levar ao entendimento (neste caso a intervenção pedagógica do professor é fundamental) de haver versões da História e não uma verdade absoluta e/ou um relato fiel da realidade passada.

Vejamos o segundo texto:

Melhores ainda são, para qualquer ofício, os mulatos, porém, muitos deles, são soberbos e viçosos, consideram-se valentes e prontos para qualquer desafio. E, contudo, mulatos e mulatas levam no Brasil a melhor sorte, porque têm nas veias parte de sangue branco, talvez dos seus próprios senhores, pois tudo lhes perdoam; e parece que não se atrevem a repreendê-los. Não é fácil julgar se são mais culpados os senhores ou as senhoras, pois não falta entre eles e entre elas quem se deixe governar pelos mulatos. O provérbio diz: O Brasil é o inferno dos negros, purgatório dos brancos e o paraíso dos mulatos e mulatas. (ANTONIL, André João. “Cultura e Opulência no Brasil”. 1710, In: *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau – 5ª a 8ª séries*. São Paulo, SEC/CENP, 1981. p.120).

3. a) Destaque do texto acima, elementos que caracterizam a mestiçagem.

b) Para o autor – um homem do século XVIII – qual o papel do mulato na sociedade brasileira? (VICENTINO, 1994a, p. 85).

Parece que o autor quer mostrar a maneira preconceituosa como os mulatos (lembrados rapidamente no texto principal como fruto da “mistura entre brancos e negros”) foram representados. Além disso, convida os alunos a pensarem em Antonil como um homem do seu tempo, abrindo espaço para várias discussões.

Nas “Questões”, seção onde o autor pretende “verificar o entendimento do que se estudou” no texto principal, o ensino exige interpretação, memorização e está centrado em definições mais direcionadas de determinados pontos do conteúdo do que, necessariamente, alguma reflexão sobre eles e/ou algum tipo de confronto de ideias que pudesse extrapolar os limites de uma História única. Vejamos uma amostra desta seção nas perguntas que Vicentino selecionou para o capítulo “A expansão territorial brasileira” do livro da 5ª série:

- 1- Como se deu a ocupação do interior do nordeste?
- 2- Que cidades importantes nasceram de fortificações no final do século XVI e início do XVII?
- 3- O que eram as “drogas do sertão”?
- 4- O que eram as bandeiras de contrato?
- 5- O que eram as monções?
- 6- Qual o significado de *uti possidetis* no Tratado de Madri?
- 7- Qual foi a decisão do tratado de Madri sobre o Sul do Brasil?
- 8- No que consistiu a Guerra Guaranítica?
- 9- Qual foi o tratado que finalizou a questão a respeito do Sul do Brasil entre Espanha e Portugal? (VICENTINO, 1994a, p. 93).

Esta é a forma de ensinar que predomina na seção “Questões” da coleção, a qual muito se assemelha aos tradicionais e criticados questionários de “pergunta e resposta”, que exigem “aprender de cor” ou o termo tão identificado ao ensino de História – **“decorar”**.

Segundo Bittencourt (2004) a História é considerada disciplina “decorável” por excelência e sua crítica não é um fato recente, mas uma constante desde o fim do século XIX. Por que então este método se mantém apesar das tantas e fundamentadas argumentações sobre sua inoperância ou lugar secundário na aprendizagem? Que tipo de memorização vem sendo considerada desnecessária? E por quem?

De fato, o desenvolvimento da capacidade do aluno em memorizar, pode criar atividades para o exercício da memória que, no caso do ensino de História, avalio ser necessário inicialmente para referenciar fatos, localizá-los no tempo e no espaço, e a partir daí, produzirem-se outras relações de aprendizado. A esse respeito Bittencourt alerta que devemos fazer uma distinção entre a memorização mecânica e a memorização consciente pois “a crítica feita é contra um tipo de memorização mecânica, do ‘saber de cor’, da pura repetição e não contra o desenvolvimento da capacidade intelectual de memorizar (BITTENCOURT, 2004, p. 71).

### 1.2.2.3 Periodização

A própria organização curricular da coleção evidencia a opção do autor em dividir a História no que Chesneaux (1995) convencionou chamar de sistema quadripartite de organização da História Universal. Mas, ao analisar os sumários e os conceitos<sup>50</sup> enfocados na seção Palavras-chave da coleção, percebe-se ainda que Vicentino além de dividir a História por períodos (onde, à semelhança de Martins identifica o quadripartismo aos modos de produção) também a recorta por séculos. A História do Brasil é colada aos marcos europeus. Vejamos alguns títulos de capítulos e os conceitos neles destacados: A baixa Idade Média e a decadência do feudalismo (conceitos de burguesia e centralização política); O fim do período colonial (conceitos de Bloqueio continental e Revolução Industrial); A Europa do século XIX (conceitos de liberalismo, nacionalismo, socialismo); O imperialismo do século XIX (conceitos de dominação, imperialismo, neocolonialismo).

Lembremos com Chesneaux (1995, p. 95) que “o quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não europeus na evolução universal” (p. 95). Assim, a visão eurocêntrica no ensino obedece muito mais à concepção de História que se tem, do que a qualquer critério científico consagrado pela historiografia acadêmica.

No livro da 5ª série Vicentino traz à discussão, na seção “Trabalhando com Textos”, um questionamento importante sobre a periodização que tradicionalmente é conferida ao fim do Brasil Colônia, vejamos:

[...] Concorrerá também para a atitude do regente português, favorável aos interesses nacionais, de um lado o próprio ambiente brasileiro que o cercava e a que não poderia furtar, e de outro, talvez, o desejo íntimo, em todo caso nunca expressamente manifestado, de se fixar definitivamente no Brasil. Mas, fosse este ou aquele o motivo que ditasse a política de D. João, o certo é que os quatorze anos que decorrem de sua chegada até a proclamação formal da independência não podem ser computados na fase colonial da história brasileira. (PRADO Jr., Caio. *Evolução política do Brasil e outros estudos*. São Paulo, 1957. p. 45).

2. Por que o autor considera que os quatorze anos do período joanino não podem ser computados na fase colonial brasileira? (VICENTINO, 1994a, p. 124).

---

<sup>50</sup> Os sumários completos dos quatro livros da coleção encontram-se no Apêndice E

O texto de Caio Prado Júnior e o questionamento de Vicentino pode ter levantado algum debate, polêmica e/ou ponderações críticas na sala de aula, nos quais, mais uma vez fica evidente o lugar do papel do professor (e dos alunos, é claro) no desenvolvimento do processo de ensino, na construção do currículo vivido.

#### 1.2.2.4 Sujeitos históricos

A coleção de Vicentino por dentro dos títulos dos capítulos que podem parecer fechados e velhos conhecidos, abre-se a discussões consideradas menos tradicionais sobre algumas temáticas, dentre elas, tentativas de ruptura com a tradição inventada dos heróis.

O conteúdo sobre Tiradentes, por exemplo, foi inserido no capítulo **Rebeliões contra Portugal** do livro da 5ª série, na seção Inconfidência Mineira (1789). O fator do heroísmo de Tiradentes não é sequer cogitado. Refere-se “ao grupo de brasileiros” que passou a se reunir secretamente preparando a revolta e, dentre os dez líderes citados, inclui Tiradentes: “Este foi um dos poucos participantes de origem modesta; fora tropeiro, comerciante, dentista prático e militar e atuou como divulgador do movimento junto ao povo” (VICENTINO, 1994a, p. 110).

Contraditoriamente, utilizando um recurso muito próximo ao princípio do indivíduo (ensimesmado) como portador de poderes capazes de movimentar a História, os chefes de governo continuam ocupando lugar de destaque. A participação popular, inserida neste contexto, aparece numa abordagem ainda muito relacionada a uma visão derrotista, também identificada na coleção anterior, vejamos os seguintes exemplos: no período colonial “O governo de D. João teve de enfrentar a Revolução Pernambucana de 1817, que se caracterizou por buscar a independência e anular os diversos tributos cobrados pela monarquia. **Como todos os anteriores, o movimento foi violentamente reprimido**” (VICENTINO, 1994a, p. 123, grifos meus). E já no período republicano a tendência continua. “O primeiro presidente civil da República foi o paulista Prudente de Moraes. Durante seu governo empreendeu uma **política de pacificação**, resolvendo questões diplomáticas e **derrotando o movimento camponês de Canudos na Bahia**” (VICENTINO, 1994b, p. 84, grifos meus).

Entretanto, ao contar a História da ditadura civil-militar identifiquei novamente mudanças substanciais no texto que o distanciam da tradicional “História vista de cima”.



Em 1978, no ABC paulista, uma poderosa greve de metalúrgicos, liderados por Luís Inácio da Silva, o Lula, indicava o avanço das manifestações que exigiam a aceleração da abertura, da redemocratização do país. No final de seu governo, Geisel revogou o AI-5 e determinou a extinção da censura no Brasil (VICENTINO, 1994b, p. 130)

Tais mudanças podem ser consideradas no sentido de claramente a narrativa atribuir um caráter de mudança do social ao sujeito coletivo oriundo das manifestações populares – a poderosa greve de metalúrgicos – ou seja, a “História vista de baixo” e os sujeitos que nela atuam aparecem, neste caso, como capazes de provocar rupturas com a ordem vigente.

#### 1.2.2.5 Experiência humana privilegiada

O autor busca uma relação de causa e efeito dos fatos históricos ao longo da coleção, na qual o econômico-social e político são as experiências humanas em foco, como vemos no trecho a seguir.

As mudanças econômicas causadas pelo ressurgimento do comércio foram dando maior importância aos burgueses. Nas cidades, começou a se desenvolver uma produção interna não só de alimentos, mas também de utensílios, como espadas, ferraduras, sapatos, móveis, etc. Lentamente, o sistema de produção feudal, voltado para a subsistência, ia sendo substituído pela produção para o mercado, com base no lucro. [...] A expansão marítima, iniciada no século XV, consolidaria de vez a atividade comercial lucrativa, impulsionaria o crescimento do capital burguês e o fortalecimento do rei, inaugurando o Período Moderno, no qual o feudalismo seria substituído pelo **capitalismo comercial** (VICENTINO, 1994a, p. 22-23-24, grifos do autor).

No conteúdo conceitual da Independência do Brasil, para Vicentino, apesar de reconhecer a participação popular como sujeito histórico (no molde apontado no eixo de análise anterior), os interesses europeus constituíam explicação suficiente na compreensão do que se passou no Brasil. As críticas do autor sobre a independência recaem sobre o fato de esta não ter efetivamente mudado a vida dos brasileiros, ter sido, na verdade, “essencialmente política” e apenas uma espécie de transferência para uma dependência econômica em relação à Inglaterra:

**Como do processo de independência só participou a aristocracia brasileira**, não a grande massa da população, o fim do período colonial não

implicou mudanças na economia nem na sociedade brasileira. Mantiveram-se os interesses da elite agrária dominante: a escravidão negra sobre a qual se estruturava a economia, e uma produção agrícola voltada para a exportação. Permaneceram também os privilégios dos ingleses e seu predomínio sobre o Brasil [...] embora tenha-se obtido a independência política, manteve-se a dependência econômica. Para a grande maioria da população, o dia-a-dia não se modificou (VICENTINO, 1994a, p. 122, grifos meus).

Vemos na movimentação das ideias do autor as experiências humanas, sociais, econômicas e políticas. No entanto, percebe-se que, mesmo demonstrando preocupação com o cotidiano dos brasileiros, para Vicentino, tais referenciais não passam de pano de fundo para evidenciar a essência política e elitista de nossa independência, produto unicamente das forças da aristocracia brasileira para se manter no poder e atender aos interesses externos.

Nas atividades da seção “Trabalhando com textos” deste capítulo, dos 4 textos escolhidos pelo autor, 3 tratam de temas socioculturais. Vejamos 2 deles:

Raoul I, senhor de Coucy, recebe em casamento, por volta de 1660, Àgnes, filha do conde Baudoin IV de Hainaut; ela lhe traz um dote baseado na taxa anual devida a esse príncipe por uma das cidades de sua província. (DUBY, Georges. História da vida privada – Da Europa feudal à renascença. São Paulo, Companhia das Letras, 1990. p. 148. v. 2.)

3. a) O texto acima se refere a que período?

b) A burguesia era favorável ao pagamento de tributos das cidades aos nobres? De que modo ela reagiu politicamente?

Por volta de 1100, aparecem os primeiros rituais litúrgicos do casamento para o norte da França (...). É o indício de uma penetração crescente do poder dos clérigos na vida das ‘famílias’: eles verificam os consentimentos dos dois esposos e investigam as relações de consanguinidade em grau proibido que poderiam impedir a união legítima. (DUBY, Georges. Obra citada. P. 132.)

4. a) De onde vinha o poder do clero na Idade Média?

b) Em que nível o clero interferia na vida das pessoas na Idade Média? (VICENTINO, 1994a, p. 27).

Pode-se perceber ainda que nas perguntas que se seguem aos textos o autor busca ensinar através da articulação das experiências humanas político-econômicas vigentes às socioculturais.

A ampliação das experiências humanas no enfoque narrativo de Vicentino pode ser também percebida na seção “Palavras-chave”: dos 557 conteúdos conceituais 27 se repetem ao longo dos livros, são elas: federalismo, absolutismo, servidão coletiva, tratados de 1810, burguesia, revolução industrial, capitalismo comercial, colônia de exploração, descentralização política, centralização política, contra-reforma, democracia, ditadura,

feudalismo, monarquia, modo de produção asiático, stalinismo, racionalismo, socialismo, liberais, mercantilismo, nacionalismo, monopólio, república, império, França Antártida, jesuítas, missões, politeísmo, tributação.

### 1.3 O CURRÍCULO DO ENSINO DE HISTÓRIA PELOS LIVROS DIDÁTICOS

As coleções de livros didáticos aqui analisadas expressam duas posições acerca de como ensinar História na escola: uma integra ou intercala a História do Brasil à História Geral (Martins) e a outra ensina História do Brasil e História Geral separadamente (Vicentino).

O foco deste capítulo esteve direcionado para análise da concepção de História e ensino dos autores, periodização, sujeitos e experiência humana privilegiados de onde foi possível apreender continuidades e inovações na configuração curricular prescrita apresentada aos professores no espaço/tempo de pesquisa.

No que se refere à concepção de História prevalece o discurso de negação a uma História que se encerra nos fatos do passado, e aparece fortemente o discurso de uma concepção fundamentada na reflexão do presente e na ideia de transformação social, o que pode levar a inferir sobre uma proposição de orientação marxista. Entretanto, na análise dos livros verifiquei que a concepção anunciada não passou de um discurso sem articulação com uma fundamentação teórico-metodológica que lhe desse sustentação. Isto porque, é uma marca na historiografia escolar das coleções analisadas ensinar sobre os conteúdos conceituais da História do passado sem uma relação dialética com as práticas sociais do presente, mantendo-se a tradição de uma História encerrado num passado petrificado.

As duas coleções passam pelo processo (ainda incipiente) de transição e afirmação da tendência historiográfica Positivista para a Marxista e a História Cultural.

Apesar da tímida introdução do tempo sincrônico significar perspectivas de inovação nos modos de se conceber as relações espaço/tempo, Brasil/mundo na segunda metade da década de 1990 nas escolas da Rede Municipal de ensino, na ordenação dos capítulos que compõem as coleções, saltam aos olhos a predominância de uma concepção linear, sequencial, evolutiva e eurocêntrica de contar a História. A periodização tradicional/oficial – o quadripartismo francês – continua, mas passa a coexistir com o recorte marxista dos modos de produção. Na História do Brasil o recorte temporal continua pela mais tradicional das

periodizações, Colônia, Império e República, onde são inseridos os ciclos econômicos. Surge também um outro elemento novo, anterior à chegada dos portugueses: o Brasil pré-colonial.

A presença da História Cultural no currículo oficial dos livros didáticos analisados parece atender a uma formalidade para acompanhar as novas tendências historiográficas, mas efetivamente não foi incorporada juntamente com uma metodologia que busque apreender as ideias e seus confrontos no âmbito de diferentes grupos sociais, principalmente das massas anônimas em seus cotidianos. Observa-se o peso da tradição na continuidade de conteúdos conceituais que nos reportam à política administrativa, mas também um deslocamento para os aspectos econômico-social e cultural, que passam a ampliar e enriquecer as percepções acerca da vida do homem em sociedade e a ocupar um lugar na construção do currículo da disciplina.

Esta forma mais ampla de abordagem está atrelada, também, ao deslocamento do sujeito individual-pessoal para o coletivo. Entretanto, Martins e Vicentino avançaram pouco no trato com os sujeitos históricos em evidência. Pelo menos três pontos merecem destaque: 1) continuaram os problemas de articulação entre indivíduo e coletividade; 2) em Martins o sujeito-herói continuava presente; 3) o espaço para a participação popular na esfera política foi ampliado quantitativamente, mas sua perspectiva de discussão pouco recuperava a experiência desse sujeito coletivo nas mudanças sociais da História, ficando dúvidas básicas sobre o papel dos indivíduos comuns (e portanto dos alunos e professores) neste processo.

Quanto à concepção de ensino assumida, as propostas pedagógicas das coleções analisadas pouco contribuíram para que o professor estabelecesse uma relação de produção de conhecimento escolar com os alunos de forma mais autônoma, no sentido de extrapolar o saber exclusivo do livro didático (no qual, nesta pesquisa, predominou uma concepção de transmissão e reprodução do conhecimento) e avançar para outras fontes de leituras, estudos e pesquisas. O papel do professor, nestas condições, adquire mais importância na medida em que lhe compete garantir uma articulação, complementaridade e crítica entre os conteúdos conceituais propostos e o que consideram que os alunos precisam saber sobre a História na escola.

De fato, lembrando a epígrafe inicial deste capítulo, mesmo se mantendo fiel ao glorioso nome helênico de mais de dois milênios, a História, e mais recentemente o seu ensino institucionalizado, mudaram muito de conteúdo. As historiografias que tentam explicá-los e compreendê-los também precisam ser pensadas e analisadas sob esta ótica da mudança, por isso a compreensão sobre as lógicas de elaboração da escrita da História pode contribuir para uma maior autonomia teórico-metodológica do professor de História.

Ensinar e estudar História na perspectiva de sua historicidade, precisa negar/confrontar o pressuposto (predominante no ensino escolar da disciplina) de que ensinar História a partir das tendências historiográficas mais novas e atualizadas fornece visões mais verdadeiras que as anteriores. Ao contrário, necessita-se compreender visões, interpretações, perguntas que foram importantes no momento da preparação e desenvolvimento de determinado trabalho historiográfico, levando em consideração, portanto, o contexto em que foi escrito, onde, por quê, por quem e quais interesses estavam em jogo. Assim, é importante construir um entendimento na sala de aula de que os significados do conhecimento histórico estão em constante mudança e estabelecer debates e discussões em torno da natureza provisória, datada, superável e intencional das ações humanas que escrevem e movem a História no tempo.

Assim, concluo que se por um lado a tradição escolar dos conteúdos conceituais e suas concepções subjacentes são justapostas à inovações que demonstram pouco contribuir com o desenvolvimento de um ensino de História que privilegie um sentimento de pertencimento do aluno ao processo histórico ou mesmo à existência de uma História em movimento, por outro, este movimento pendular entre a tradição e a inovação viabiliza outras formas de ensinar e aprender História. Mas, certamente, professores e alunos deram a palavra final do que delas foi feito. São eles, os professores, que vamos ouvir no próximo capítulo.

## 2 O CURRÍCULO DO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO NO INTERIOR DAS SALAS DE AULA

[...] discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aula não é o mesmo que conversar sobre o tempo. Essas discussões são fundamentalmente sobre as esperanças, os sonhos, os temores e as realidades - sobre as próprias vidas - de milhões de crianças pais e professores. Se essa tarefa não merecer a aplicação de nossos melhores esforços - intelectuais e práticos - nenhuma outra merecerá (APPLE, 2008, p. 41).

A análise do currículo prescrito nos livros didáticos de História utilizados nas escolas da Rede Pública Municipal de Feira de Santana entre 1994 e 1999 nos possibilitou uma visualização dos parâmetros curriculares utilizados pelos professores, os quais iremos ouvir neste capítulo.

De fato, “a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a interação em sala de aula”<sup>51</sup> (GOODSON, 2008, p. 24). Mas, os riscos de se estudar/pesquisar apenas o currículo prescrito são proeminentes. Antes de mais nada, ao concebê-lo como o cruzamento de práticas diferentes, desenvolvidas através de múltiplos processos intra e extraescolares, fica patente que, em se tratando da atividade pedagógica relacionada com o currículo, professores e alunos são o último elo da cadeia hierárquica na qual se assenta nosso sistema educacional, ou seja, são estes sujeitos que efetivamente darão forma ao currículo nas salas de aula. E nenhum tipo de controle pode chegar ao extremo da eficácia que possa retirar da pessoa/professor, por exemplo, sua margem de atuação na escolha dos conteúdos e exercícios escolares que vão efetivamente fazer parte da aula.

Em última instância, a implantação e o desenvolvimento de qualquer currículo (inclusive o apresentado pelos livros didáticos) passa pelo crivo interpretativo dos professores no interior de suas salas de aula. Entendo então que

A autonomia do professor é um fato reconhecido como dado observável, seja qual for o grau e tipo de controle exterior em relação a sua atuação e sobre os resultados do sistema educativo, independentemente ou apesar da visão política que se tenha de sua função como serviço público, ou à margem do modelo de profissionalização que se defenda em sua técnica profissional. O que não supõe conceber seu trabalho como ofício cujas coordenadas básicas dependam apenas dos professores (SACRISTÁN, 2000, p. 174).

---

<sup>51</sup> Por construção pré-ativa o autor se refere ao currículo prescrito fora do ambiente escolar.

A partir deste marco, portanto, proponho neste capítulo discutir questões constitutivas do processo de seleção e organização curricular dos professores de História da Rede Pública Municipal de Ensino, através das quais busco compreender como estes fundamentavam o currículo de História trabalhado na sala de aula, assim como suas continuidades e inovações.

Para tanto, entrevistei três professores que viveram a escola no espaço/tempo em foco. As perguntas feitas se centraram nas relações entre conteúdos trabalhados, concepção de História, planejamento anual da disciplina, a metodologia do ensino e as condições de trabalho para a realização das aulas.

Ao ouvir as narrativas destes professores não houve a ilusória pretensão de reconstruir o real como ele efetivamente aconteceu, mas pensar em uma interpretação do passado vivido por estes professores, na busca de sua historicidade, já que o conhecimento não existe de forma estática e predeterminada no sujeito/objeto. A narrativa é aqui entendida como um fazer histórico artesanal, pois, à medida que narram, os professores vão modelando suas experiências e suas Histórias, marcadas ética e politicamente pelo lugar social de onde falam. Ao trazer a voz dos professores, a preocupação não é desvelar uma verdade que se esconde nos discursos (oficiais) e/ou no não dito da História, pois a narração

não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório [...] se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso [...] seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata. (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Outra fonte utilizada neste capítulo para a construção de um cenário que nos possibilite uma compreensão mais próxima do currículo vivido foram os diários de classe, dentre estes, incluem-se diários dos professores entrevistados.

## 2.1 OS PROFESSORES EM QUESTÃO

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2010 com professores que trabalhavam em diferentes escolas da Rede Pública Municipal de Ensino. Para fins de situar e compreender os contextos das respostas, importante destacar que estes professores tinham

entre 18 e 23 anos no exercício profissional (tanto na zona rural quanto na zona urbana do município) no momento das entrevistas, encontrando-se na fase do “meio da carreira”.

Em pesquisa sobre o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (2007) conclui que na fase do meio da carreira geralmente há uma tendência ao “pôr-se em questão”, ou seja, é o momento em que os professores fazem um “balanço de sua vida profissional [...] fase da vida em que as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos [...]” (HUBERMAN, 2007, p. 43).

Os contatos para a realização da pesquisa começaram a ser feitos em fevereiro de 2010 e em abril do mesmo ano foi realizada a primeira entrevista. Não houve quaisquer resistências dos professores a participarem, o que, certamente, está ligado a dois fatores que considero importantes: o momento da vida profissional em que se encontravam e uma certa identificação comigo, também professora de História da Rede Municipal. Assim, por solicitação deles, as entrevistas aconteceram na casa de cada professor, o que proporcionou um ambiente de confiança mútua e muito contribuiu com o trabalho.

No momento da realização da pesquisa o professor Reginaldo<sup>52</sup> e a professora Edna estavam em pleno exercício da profissão na Rede Municipal e, respectivamente, também nas Redes Estadual e Particular. Apenas a professora Edna teve experiência com o setor privado da educação. Experiência que, segundo ela própria, foi um diferencial em sua formação continuada.

Professora Tereza, que também trabalhava na Rede Estadual de Ensino, teve que se aposentar por problemas de saúde com vinte anos de carreira, três anos antes das entrevistas.

O exercício docente destes professores se centrava no Ensino Fundamental II e Médio, mas, nos primeiros anos de suas carreiras, tanto o professor Reginaldo quanto a professora Edna ensinaram em turmas de 4ª série do Fundamental I. ratificar

Em se tratando de exercer funções no setor administrativo da escola, apenas o professor Reginaldo teve experiência na gestão escolar, mas trabalhando, paralelamente, como professor na sala de aula.

Portanto, trata-se de professores com uma carreira essencialmente pedagógica, de professores que vivenciaram ao longo de suas vidas (entenda-se, de suas carreiras no magistério público) situações de sala de aula ensinando História e/ou Geografia<sup>53</sup> para crianças e adolescentes.

---

<sup>52</sup> Lembrando que os nomes dos professores convidados a fazer parte desta pesquisa são fictícios, assim como os nomes por eles citados.

<sup>53</sup> Apenas a professora Tereza teve experiência com o ensino de Geografia também.



Em relação à formação inicial em nível de graduação, apesar de terem cursado a mesma universidade (Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS) e em momentos próximos, cada um dos professores passou por um tipo de organização curricular nesta etapa de suas formações.

A professora Tereza iniciou e terminou (1982/1987) sua graduação no curso de Licenciatura Plena em Estudos Sociais, a professora Edna começou sua graduação no curso de Estudos Sociais e finalizou no curso de Licenciatura em História (1985/1991 – junto com a primeira turma de História da UEFS), já o professor Reginaldo iniciou e finalizou (1991/1996) sua graduação no curso de Licenciatura em História.

O ingresso no serviço público também se deu de forma diferenciada. A professora Tereza e o professor Reginaldo ingressaram através de concurso público, respectivamente, ocorridos em 1989 e 1991. Já a professora Edna (a mais antiga na Rede) teve seu acesso ao serviço público condicionado por indicação política e sua permanência por uma contingência da vida: estava grávida no período da chegada de um novo governo e não pôde ser demitida.

De certo, estes percursos formativos (e outros que veremos no decorrer das narrativas) não definem por si só zonas de intersecção e/ou diferença entre estes profissionais e os currículos por eles configurados que me permitam compreender as permanências e as inovações de tais configurações. O próprio Huberman (2007) nos alerta sobre o quanto é difícil estudar o ciclo da vida profissional tentando extrair deles “perfis-tipo”, ou, nos termos desta pesquisa, integrar em um mesmo grupo professores de História que parecem partilhar traços em comum sem levar em consideração que suas experiências (profissionais ou não) e meios sociais são diferentes, e, principalmente, sem considerar o momento da vida de cada um quando se recordam das experiências do passado que são convidados a lembrar nesta pesquisa.

Assim, ao validar a importância das narrativas, no sentido trazido por Benjamim (1987), deve-se assumir igualmente que a memória – a musa das narrativas<sup>54</sup> – é marcada por um movimento permanente entre o presente e o passado e, portanto, determinada pelas condições concretas e emocionais do sujeito no momento em que narra.

Como nos ensina Kenski (2005) a memória humana é imaginária, atemporal, seletiva e subjetiva. É, por assim dizer, uma construção “em que estão presentes os critérios da emocionalidade e da conjuntura em que ela é requerida para se manifestar. Conjuntura esta

---

<sup>54</sup> Termo utilizado por Benjamim (1987) para atribuir o lugar da memória nas narrativas.

que determina o jogo travado interiormente entre o que esquecer, o que lembrar, o que dizer” (KENSKI, 2005, p. 157).

As recordações do passado não permanecem inalteradas em algum lugar de nossa consciência e, quando solicitadas por razões diversas, retornam fidedignamente para nos elucidar sobre algo vivido ou experienciado em outros tempos, em um passado recente ou mais distante. Assim, podemos dizer que uma narrativa é mais uma reinterpretação do passado a partir de nosso momento presente e não o fato tal qual ocorreu no passado. Deve ser entendida, portanto, como uma fonte de pesquisa que carece de ser interpretada e analisada e não como “A” História em si.

## 2.2 QUESTÕES CONSTITUTIVAS DO PROCESSO DE SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Nas narrativas das professoras Edna e Tereza e do professor Reginaldo identifiquei três questões em comum que são constitutivas do processo de seleção e organização curricular na dinâmica das aulas vividas por eles: a formação inicial/universitária, o livro didático e suas ações. Discuti-las se tornou imperativo para a compreensão de como o currículo de História passou a ser configurado na sala de aula em seus fundamentos teóricos e metodológicos.

Essas questões foram assim organizadas como uma forma de didatizar minhas percepções, mas suas fronteiras não são inflexíveis nem impenetráveis, ao contrário, como veremos na análise, seus limites são estreitos, por vezes até se confundem parecendo formar uma relação orgânica entre elas. Mas, o quê do currículo se entrelaça à formação, aos livros didáticos e às ações dos professores?

### 2.2.1 A Formação Inicial/universitária dos Professores

Como já vimos, no cenário educacional brasileiro o Ensino de História e a formação dos profissionais da área passaram por mudanças significativas entre as décadas de 1980 e 1990. O movimento de reconceitualização de currículo, educação e formação, assim como de divulgação das “novas” tendências historiográficas, ganha visibilidade com o processo de

abertura política do país – notadamente a partir das eleições para governadores em 1982, quando a vitória de diversos candidatos oposicionistas à ditadura apontava para a efetivação de uma política educacional alternativa (MOREIRA, 2003).

Em Feira de Santana, particularmente, tais mudanças se evidenciaram na década de 1990 dentro do movimento reformista das políticas educacionais locais que discuto no próximo capítulo. Por ora, é importante destacar que neste movimento se realizaram os primeiros concursos para provimento de vagas do magistério público, o que trouxe uma mudança significativa para a composição e valorização do quadro docente da Rede Municipal.

Lembrando-se do espírito de mudanças que envolvia a atmosfera local (e nacional, na transição da década de 1980 para 1990) ao ser questionada sobre mudanças no ensino de História durante a década de 1990, a professora Edna<sup>55</sup> aponta a entrada (e permanência) de professores especialistas na Rede Pública Municipal, egressos do Curso de Estudos Sociais e, posteriormente, de História da UEFS como ela própria, como fator que trouxe “uma nova perspectiva para o ensino de História na Rede”.

Na década de 90 passou sim [referindo-se às mudanças no ensino de História]. Passou porque eu presenciei muito isso em Bonfim de Feira [distrito de Feira de Santana]. Quando eu ensinava lá e eu era estudante da UEFS e os outros professores de História eles eram professores primários que davam a disciplina História... a forma deles trabalharem História era completamente diferente da gente que estava saindo da Uefs. Em alguns momentos havia até choque porque o aluno dizia: “mas professora fulana, ela não ensina assim”, “professor fulano não trabalha assim”, “ela não trabalha esse conteúdo”. Então eram aqueles conteúdos assim bem *light*, questionários de perguntas e respostas. Então quando essa geração de professores formados pela Universidade Estadual de Feira de Santana entra no mercado de trabalho de Feira de Santana eles veem com certeza trazer uma nova perspectiva para o ensino de História na Rede. Então teve muita... Eu acredito que sim. Muita mudança. Essa minha maneira de trabalhar eu creio que não era só uma maneira minha. Obviamente era também da professora Meire e de outros professores que formaram na mesma época que eu. Então o que a gente aprendeu na UEFS nos ajudou a trazer um ensino mais dinâmico e com essas tendências teóricas que não havia no pessoal que não graduava na Universidade (Professora Edna, entrevista concedida em 21. 04. 2010).

A professora identifica pontos importantes das novas tendências teóricas aprendidas na graduação que possibilitaram a toda uma geração de professores, segundo ela própria, um novo ensino de História nas escolas feirenses ao afirmar que os alunos estranhavam os conteúdos e a forma como ela ensinava, sempre através de análise de texto, discussões, busca

---

<sup>55</sup> Lembrando que, dos três professores entrevistados, a professora Edna foi a única que não ingressou na Rede Municipal via concurso público, mas por indicação política.

de justificativas, análises reflexivas e posicionamentos críticos diante da realidade. Realidade agora explicada pela evolução econômica dos modos de produção e por professores “cheios de intenção de mudar o mundo, de ensinar questões que transformaria o homem, transformaria a sociedade”.

Quando eu falo que eu ensinava em cima do conceito de modo de produção não era só Edna. Era como eu lhe disse. Eu acredito que as minhas colegas que se graduaram no mesmo período que eu, que fizeram curso de História também ensinavam. Porque eu terminei o curso de História com a primeira turma da UEFS, a primeira turma de História da Uefs. E éramos poucos, mas cheios de intenção de mudar o mundo, de ensinar questões que transformaria o homem, transformaria a sociedade e a gente trouxe isso para a sala de aula. Colocou-se muito para o aluno a importância dele ser reflexivo a respeito das informações, a respeito do próprio livro didático. **Até hoje a gente ainda tenta pedir ao aluno ou mostrar para ele a importância dele criticar aquilo que tem em mãos.** Mas, muitas vezes, eles não conseguem. Não conseguem não por culpa exclusiva deles, mas na maioria dos casos é também dos professores que formam esses alunos, que não estimulam a reflexão. E em muitos momentos eu tive até alguns problemas com alguns alunos quando, por exemplo, eu passava um texto para analisar e o aluno: “isso aqui está parecendo aula de Português”, “História não tem isso”: análise de texto, discutir, explique por que. Eles me chamavam “a professora do explique por que”. Porque eles não estavam acostumados a explicar nada em História. Eles tinham as perguntas e eles deveriam dar as respostas X previamente colocadas ali no quadro pelo professor. Então eles não eram habituados a explicar absolutamente nada. Estranharam bastante a metodologia que a gente sugeria porque os outros professores deles não ensinaram para eles a analisar informação, selecionar, escolher e se colocar diante daquela informação que recebeu (Professora Edna, grifo meu).

Percebemos na narrativa da “professora do explique por que” um movimento explícito entre suas ações de hoje (marcada pela tentativa de “mostrar para ele [ao aluno] a importância dele criticar aquilo que tem em mãos”) e as ações que foi convidada a lembrar na entrevista (sobre o seu passado profissional). Neste movimento do fazer-se professora, ela nos dá indícios de uma concepção de educação que tem por base a reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem, o que pode possibilitar ao aluno ter acesso ao conhecimento histórico na condição de sujeito.

A professora explicita o currículo dos cursos superiores que fez, caracterizando-os como de cunho marxista e parece apontar para uma certa superficialidade teórica do curso de Estudos Sociais, ao afirmar que

Saindo da UEFS, período do sonho do comunismo, a gente sempre começava o ano letivo com a introdução ao conceito de modo de produção e aí a gente trabalhava História em cima disso. Eu não sei como é que meu

aluno conseguia entender um negócio daquele. **Eu fiz Estudos Sociais o curso todo e só vim entender modo de produção quando eu comecei o curso de História.** E eu tinha a ousadia, o topete de tentar fazer o meu aluno de 5ª, de 6ª, de 7ª trabalhar isso aí. Claro que de forma bem mais simplista (Professora Edna).

Assim, dentro do movimento de renovação curricular e historiográfica, ao ser questionada sobre o que representava o novo em sua realidade vivida na escola pública da Rede Municipal, a professora Edna não hesita em afirmar:

o inovador para o conteúdo era justamente a proposta que os alunos da UEFS faziam. Uma História baseada na estrutura Marxista, conceito de modos de produção. E eu tive oportunidade de trabalhar dessa forma. Não faço mais isso hoje. Mas fiz e fiz o melhor que pude. Dentro da proposta inovadora eu caí nela assim de cabeça. E, como eu lhe disse, o maior conflito meu com essa História nova foi justamente em Bonfim de Feira porque tinha o professor velho lá dentro (Professora Edna).

A professora Tereza, também formada no curso de Estudos Sociais da UEFS (1982-1987) nos lembra mudanças de outra ordem e identifica o novo – uma abordagem de conteúdos mais relacionada com a História Nova – à sua formação continuada em outros espaços buscada individualmente, fora da universidade, do planejamento da SME e da própria escola.

Mudanças de carga horária... de abordagem... Não que isso chegasse para nós que já estávamos formados, mas a gente procurava sempre ouvir, estar trabalhando história dos costumes, do cotidiano, aí a gente procurava ver se alguma coisa chegava a esse aluno daquilo que a gente ouvia dizer que era novo. Mas dizer que a gente tinha reciclagem. A gente não tinha reciclagem... Mas não se oferecia reciclagem de História, reciclagem de Matemática... Eu não me lembro disso. [...] Falava-se apenas, e nós queríamos, mas dizer que tinha? Não. Tinha alguns cursos, mas só podia ir um ou outro professor porque não tinha espaço pra todo mundo e aí o professor ficava com a incumbência de passar de um para o outro, mas não passava. Mas geralmente as coisas eram assim muito partidas, ou então muita política para pouca ação. Eu sempre percebi muito isso. Mas só que muitas vezes quando tinha alguma coisinha que lembrasse uma reciclagem eu pensava assim: ô meu Deus, só balela! A coisa não se concretizava. Acontecia ali e acabava ali. Então agente ouvia falar, **se agente tivesse interesse mudava alguma coisa**, mas dizer que recebemos orientação para a mudança, não me lembro disso não (Professora Tereza, entrevista concedida em 11.05.2010).

O descompromisso da SME com a formação continuada de 5ª a 8ª séries é também denunciado pelos outros professores entrevistados, que a atribuem exclusivamente a seus

investimentos particulares/individuais. Esta constatação dos próprios professores pode levar a um entendimento de que são totalmente responsáveis pelas consequências educativas de suas práticas, quer sejam elas de continuidade ou de mudança, para melhor ou pior, perdendo de vista o contexto mais amplo em que se forja a profissão e seus próprios limites e possibilidades de atuação.

O silêncio quanto à formação continuada e a assegurar as condições de trabalho para tal são algumas das formas de intervir na constituição do currículo vivido nas salas de aula, no sentido de que o critério de seleção e organização dos conteúdos e as finalidades a que se destinam se tornam cada vez mais distantes de um posicionamento crítico do professor, que passa a assumir simplesmente a tendência histórica dominante no momento, ou seja, seu critério passa a ser prioritariamente o “novo”, o que está na moda teórica naquele momento. A principal consequência deste fato está em uma organização individual do trabalho docente, que pouco contribui para o desenvolvimento do potencial intelectual e profissional dos professores.

Para o professor Reginaldo, que iniciou sua graduação em História (1991) também na UEFS e ingressou no quadro de docentes da Rede Pública Municipal através de concurso público, sua formação inicial foi precária no sentido de prepará-lo para o dia-a-dia dentro da sala de aula, referindo-se, por exemplo, à sua preparação e habilidade ao tratar da relação conteúdo/tempo escolar.

A crítica que o professor faz está direcionada a uma desconexão entre formação e prática docente, já muito discutida, mas que merece reforço também pela reflexão de Sacristán de que “ou se ligam de alguma forma os diversos componentes do currículo de formação com as atividades reais que os professores realizam e terão que realizar nos contextos escolares, ou essa formação pode ficar, no mínimo, isolada do exercício da profissionalidade<sup>56</sup>” (SACRISTÁN, 2000, p. 272).

De certo que a falta da conexão reclamada pelo professor Reginaldo não é necessariamente um fator decisivo que possa dizer que a formação careça de sentido, tampouco que a prática educativa deva ser entendida ou estar circunscrita apenas no que se refere a tarefas didáticas, mas é um agravante para que a profissionalização docente atue e se reproduza sem que seus sujeitos consigam intervir em sua melhora.

---

<sup>56</sup> Para Sacristán (2000) a profissionalização docente é composta pela bagagem de usos práticos com os conhecimentos, os valores e as ideologias que os sustentam.

A gente vai percebendo como tudo estava sendo conduzido de forma errada. E eu vejo que não era má fé, mas era realmente uma formação precária. Eu vou classificar como precária nesse sentido porque eu não tinha como refletir essas coisas [referindo-se a relação conteúdo/tempo escolar] e tornar prática essas coisas se isso não era... isso não foi feito na minha formação. Se a gente for olhar a grade curricular do que a gente estudou na universidade vamos ver que todas essas questões elas foram atropeladas por razões que só analisando lá a gente vai ter condições de entender. Mas durante a universidade nós não fomos preparados para dar aulas e aulas que elas fossem devidamente planejadas, pensadas, todo o conjunto para que durante o dia-a-dia, o cotidiano na sala, nós fizéssemos um bom trabalho. Então resultou nisso. Por mais que eu tivesse boa vontade, vontade, gana de fazer a coisa certa havia uma limitação muito grande e essa limitação ela só foi melhorando... **eu só fui me dando conta à medida que o processo foi mostrando que era preciso.** À medida que eu fui estudando, que alguns profissionais, alguns colegas mais experientes também sinalizaram. Tive essa sorte também, de conviver com pessoas mais experientes do que eu e em um nível maior de formação e de informação. Então eu pude tirar proveito disso. [...] a gente percebe o quanto a universidade não tem dado conta da formação do professor (Professor Reginaldo, entrevista concedida em 06.05.2010).

Como vimos, as dificuldades enfrentadas pelo professor Reginaldo foram sendo compreendidas na prática de suas experiências continuadas onde tentava superá-las “à medida que o processo foi mostrando que era preciso”. Nesta sua caminhada, o professor nos mostrou quão diversos foram os momentos e os fatores que interferiram em sua formação, sendo a troca de experiências com outros professores um lugar decisivo. Para Nóvoa (1997)

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo da socialização profissional e da afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1997, p. 26).

Ao falar do planejamento anual do currículo para a escola o professor Reginaldo é incisivo ao afirmar: “a minha proposta de ensino era montada em cima do que o livro didático trazia”. Entretanto, em relação à seleção dos conteúdos a formação inicial falava mais alto:

Eu estava muito dentro dessa questão: ou ciclo econômico ou questão política. Exclusivamente esses dois eixos. E a gente percebe que nossa formação é uma formação que empurra a gente para isso. Ou a gente vai pensar numa perspectiva política ou vai pensar na questão econômica. Hoje a mentalidade é outra. (Professor Reginaldo).

Nos relatos salta aos olhos como questões que envolvem a formação inicial e continuada (ou a falta desta) são constitutivas do processo de seleção e organização curricular na dinâmica do currículo vivido pelo professor na escola: ou para apontar um rumo (como no caso da professora Edna) ou para provocar uma certa dependência do livro didático (como é o caso do professor Reginaldo). Em ambos os casos, parece que tal influência da formação inicial foi determinante apenas nos primeiros anos de docência, fase da “entrada na carreira”, marcada pelos estágios de ‘sobrevivência’ e da ‘descoberta’. O primeiro pode ser traduzido pelo que se chama de ‘choque do real’, ou seja, a confrontação inicial com toda a complexidade que envolve a situação profissional. O segundo estágio traduz o entusiasmo inicial, a experimentação de sentir-se em situação de responsabilidade e, geralmente, é este estágio de descoberta que permite aguentar o da sobrevivência, quando vividos paralelamente (HUBERMAN, 1995).

Vale lembrar que, para os professores entrevistados, o ingresso na carreira e na universidade aconteceu quase que paralelamente, o que pode provocar comparações dicotômicas e excludentes entre a formação inicial/universitária e a prática docente. O que significa dizer que o ‘choque do real’, no sentido levantado por Huberman (2005), pode alimentar a separação artificial entre teoria e prática. Separação esta mais questionada na fase em que os professores se encontravam à época da realização das entrevistas do que propriamente ao período rememorado, como veremos adiante.

Aqui, entende-se a formação inicial/universitária como um momento privilegiado em que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente (FONSECA, 2005b). De certo, toda esta operação deve estar articulada a um curso de formação de professores com profundidade teórico-crítica, pois, quanto mais superficial, maior a influência exercida pelo exclusivismo curricular da versão da História contada pelo livro didático adotado e mais convencional e inconsciente será a prática docente. Mas, principalmente, os saberes adquiridos na graduação precisam continuamente se reconstruir diante da complexidade dos saberes mobilizados nas realidades vividas nas salas de aula, que envolvem ainda as condições objetivas de desenvolvimento do trabalho do professor na escola, âmbito privilegiado em que se dá (ou deveria se dá) a formação continuada.

Tem-se, contudo, que destacar o fato de que ao apontar para a importância da profundidade teórico-crítica dos cursos de formação de professores nas últimas décadas no Brasil (ou da falta dela), assim como da formação continuada, não o faço pensando que esta



seja uma linha reta e garantida em direção a uma prática docente de igual caráter. Por isso mesmo, como nos ensina Sacristán,

O currículo não pode ser concebido como propostas que automaticamente podem ser transferidas para a prática sem modificação de suas potencialidades, mas como hipótese, como tentativas que os professores devem ensaiar em suas classes, para sermos coerentes com o papel real que cumprem e organizarmos assim um referencial para uma prática criativa com participação ativa dos docentes (SACRISTÁN, 2000, p. 176).

A forma de selecionar e organizar o programa curricular que ensinavam na sala de aula derivava em boa parte de uma formação inicial baseada na evolução dos modos de produção, mas, como veremos, à semelhança da organização das coleções de livros didáticos analisadas, a tradição do enfoque na experiência político-administrativa (representante do tradicional no ensino de História) continua forte.

### 2.2.2 Livro Didático e os Professores

A temática da relação entre currículo e livro didático não deve ser analisada como uma via de mão única. Isto significa dizer que suas interfaces não são estáticas e atemporais. No período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990, pesquisado por Gatti Júnior (2004), por exemplo, vêem-se duas realidades políticas diferentes (ditadura civil-militar e abertura política no Brasil) que influenciaram permanências, inovações, inclusões e exclusões de conteúdos<sup>57</sup>: ora o livro didático define os direcionamentos dos currículos, visto que os professores escolhem o livro de acordo com suas conveniências pessoais que necessariamente não correspondem aos programas oficiais (ou não têm conhecimento mesmo destes programas), ora o redirecionamento de uma programação curricular oficial atinge de imediato e de forma abrangente o consumo e, portanto, a produção do livro didático.

Em Feira de Santana, como já vimos, o livro didático era o instrumento de trabalho pedagógico responsável pela aproximação entre as prescrições curriculares oficiais e os professores, e, portanto, a princípio, definia os direcionamentos de um currículo prescrito, mesmo quando os livros ainda não chegavam para todos os alunos. A força da interferência

---

<sup>57</sup> Além da influência destes aspectos, a constituição de uma disciplina escolar também é condicionada pelo desenvolvimento acadêmico de sua ciência de referência.

do livro didático, que nem sempre eram os oficiais (no sentido de serem os indicados e/ou utilizados pelos órgãos governamentais responsáveis) na atualização/formação dos professores, está presente nos relatos. A professora Edna nos conta:

Sempre tive meus livros e textos até por conta de não trabalhar apenas na Rede Pública. Eu trabalhava na Rede Particular. Então na Rede Particular você tem mais acesso, na década de 90, até a paradidáticos. Aí você ficava mais em contato com essas novas tendências. A pública ela não recebia o livro didático quanto mais o paradidático! Então já havia algum material na década de 90, mas esse material não estava acessível à escola pública (Professora Edna).

A busca por “essas novas tendências” também foi registrada pela professora Tereza ao relatar a compra de livros didáticos escolhidos por trazer “coisas novas”, que pudessem ter mais significado para os alunos. Ao ser questionada sobre o critério de escolha do livro didático que seria adotado ela nos conta: “eu usava, por exemplo, aquilo que parecia que o aluno entenderia mais, que tinha a linguagem melhor para o meu aluno. Tipo o livro Brasil Vivo, fui a Salvador só pra comprar ele, tinha charges ótimas, muito críticas”.

Apesar de no relato do Secretário de Educação (1993 e 1994), este afirmar que o município seguia o programa curricular da Secretaria Estadual de Educação, parece que os professores da Rede desconheciam a própria existência do programa<sup>58</sup>. Todos os professores de História entrevistados relataram que o livro didático (mesmo os adquiridos fora do ambiente educacional da Rede Municipal) era a principal base de organização do planejamento anual da disciplina.

A título de exemplo, podemos citar que no programa de História do Estado da Bahia (publicado em 1994 no governo de Antonio Carlos Magalhães e reeditado, sem quaisquer mudanças, em 1995 no governo de Paulo Souto) um dos pressupostos básicos da proposta curricular era organizar os conteúdos por temas: território, sociedade, trabalho, cultura e poder. E o documento justifica:

A História temática ao partir do estudo de um objeto, uma situação, um tema, torna possível desmontar a totalidade da História, para tornar mais acessível a sua apreensão, dentro de uma parte ou diversidade, reconstruindo depois essa totalidade, com maior sentido e significância. Ao mesmo tempo, a História temática tenta redimensionar as relações com o passado, rompendo com o raciocínio apenas cronológico e causal (BAHIA, 1994, p.21).

---

<sup>58</sup> Segundo Alem (2010) a proposta curricular de História da Bahia careceu da participação dos próprios professores do Estado.

Entretanto, a primeira coleção de livros didáticos de História organizada por temas, encontrada por mim, utilizada na Rede Municipal de ensino é História Temática de Andrea Montellato, Conceição Cabrini, Roberto Catelli Júnior (2000). A coleção só começa a ser distribuída na Rede em 2001 e não foi bem aceita pelos professores.

Nos relatos dos professores foi marcante a identificação com a organização curricular presente na coleção de Cláudio Vicentino analisada no capítulo anterior, a qual predominou no período aqui focado por mais tempo. Em seu depoimento a professora Edna indica a periodização que seguia para a 7ª e 8ª séries e alguns de seus conteúdos:

Sétima série então que hoje é esse conteúdo de 5ª. Como é que eu fazia? Introdução ao conceito de modo de produção. Não. Introdução à História, introdução ao conceito de modo de produção. Depois comunismo primitivo, aí a gente trabalhava as comunidades primitivas. Depois a gente partia para o modo de produção tributário. Aí a gente pegava as civilizações egípcia e mesopotâmica, mas sempre com o fundamento teórico do conceito de modo de produção. Agora com 8ª predominava também o trabalho com o conceito de modo de produção. **Eu começava o ano letivo trabalhando essa distinção entre o modo de produção capitalista e modo de produção socialista... começava por aí e dava, pedia ao aluno que fizesse pesquisa orientada, entregava o material para eles, dava o roteiro. O socialismo: como surgiu, a origem, definição, características principais.** E a partir daí eu pegava o livro didático. Dê essa definição, essa orientação de modo de produção capitalista, socialista na 8ª série e a partir daí eu ia pegando os conceitos que se referem a isso: a Revolução Russa como etapa desse socialismo real, de implantação do socialismo real. E aí Capitalismo também, as etapas do capitalismo, por aí vai. E era assim mais ou menos que eu trabalhava. Dentro da linha teórica Marxista (Professora Edna, grifos meus).

Assim, segundo a professora Edna, a divisão da História era feita a partir de conceitos e concepções do materialismo histórico, e da diferenciação entre dos modos de produção. Aspecto identificado ao novo ensino de História nos anos 1980 por Gatti Júnior (2004) e Fonseca (2005b), mas que tem seu ápice, talvez seu início, nas escolas da Rede Municipal de Feira de Santana, apenas na década de 1990. No ambiente escolar, o novo estava, para além do ponto de partida (que se ampliava do político para o econômico) na “permissão” para entrar na História personagens até então esquecidos, ou, como disse Michelle Perrot, dos ‘Excluídos da História’. Neste caso, o marxismo anunciado por Cláudio Vicentino estava mais ligado à História Social. Mas, a explicação do desenvolvimento das forças produtivas coadunava com uma forma linear de contar a História da humanidade, de uma humanidade ainda muito mais europeia.

Esses aspectos que nos permitem compreender a experiência humana ao longo dos tempos não se excluíram, principalmente ao se tratar da História do Brasil, que continuou sendo ordenada a partir dos fatos políticos. A História Geral continuava com os marcos definidos por Seignobos na República francesa, já tão criticados por Chesneaux (1995). A professora Tereza nos conta que

Normalmente era assim: nós tínhamos liberdade de organizar o programa, mas na 5ª série nós trabalhávamos Brasil Colônia, um pouco de pré-história também. Pré-história do Brasil, Brasil Colônia. Aí na 6ª íamos para Brasil Império e República, 7ª série História Antiga e Medieval e na 8ª História Moderna e Contemporânea. Normalmente era assim. Era seguindo uma linha de tempo. Mas o professor tinha liberdade porque não havia de maneira nenhuma amarra. Agora como também por parte da Secretaria de Educação não havia nenhuma diretriz, você fazia o que queria em sala de aula<sup>59</sup>. Sempre foi assim: você fazia o que queria! **Como sempre existiu uma exigência fora para fazer vestibular, para que os alunos passassem por esses assuntos, então eu fazia isso, mas sempre buscando enfatizar aquilo que eles iam realmente precisar para fazer uma análise do dia-a-dia.** Então quando trabalhar com a parte da História, por exemplo, Grécia Antiga, a gente fala muito sobre democracia. Então vamos ver o que é democracia, a gente passa por isso hoje em dia? A gente ia sempre adequando àquilo que eu avaliava que ia servir para o aluno se formar como cidadão. **Então eu estava puxando sempre esses assuntos mais do que outros.** Mas sempre seguindo esse currículo, esse programa que é 5ª série Colonial, 6ª Império... Só que na 5ª e 6ª era Brasil e na 7ª e 8ª mundo, tanto antigo quanto contemporâneo. (Professora Tereza, grifos meus).

A narrativa acima também nos traz elementos para pensar os pressupostos teórico-metodológicos da prática da professora Tereza, para quem História é um conhecimento construído a partir das questões colocadas pelo presente, pelo dia-a-dia dos alunos. Por isso mesmo, apesar de se preocupar com a existência de “uma exigência fora para fazer vestibular, para que os alunos passassem por esses assuntos [a chamada vulgata histórica], então eu fazia isso, mas sempre buscando enfatizar aquilo que eles iam realmente precisar para fazer uma análise do dia-a-dia”. Assim, professora Tereza enfatizava “esses assuntos mais do que outros”.

O tipo de organização curricular que o ensino de História assumiu no período em foco na Rede Municipal trazido nas narrativas e no livro de Cláudio Vicentino é reforçado também pela professora Edna que acrescenta a introdução da História Integrada ou, em suas palavras, “História Globalizada” no currículo feirense em fins dos anos 1990:

<sup>59</sup> Sobre questões do entrelaçamento entre políticas públicas feirenses e currículo vivido, discutiremos no capítulo 3.

[...] a partir do final da década de 90, não me lembro bem, os livros eles começaram a mesclar conteúdos de História do Brasil e História Geral. No início da década de 90 era assim: você tinha 5ª série e 6ª série estudando História do Brasil, 7ª e 8ª estudando História Geral. Então na 7ª a gente começava pelas primeiras civilizações e aí era História Antiga e Medieval e a 8ª História Moderna e Contemporânea, História Geral. Brasil a gente começava na 5ª série: Brasil colônia. Na 6ª Brasil Império e República. Então, o Brasil era um pedaço da História separado da História Geral. Isso na década de 90. Agora, como a gente tem a História globalizada, diria assim, o professor ele seleciona aquilo que ele é mais apaixonado. Se ele gosta mais de História do Brasil a tendência dele é dar prioridade no livro didático aos conteúdos de História do Brasil. Se ele é mais vocacionado para a área de História Geral ele vai dar preferências aos conteúdos de História Geral (Professora Edna).

Em se tratando de periodização em História, o novo é representado pela professora Edna por uma História baseada nos eixos temáticos (que preconiza uma História não linear, de difícil sistematização, onde a formação continuada seria essencial). A professora parece identificar ainda a posição política curricular de ensinar História do Brasil separado de História Geral ao tradicionalismo dogmático da Ditadura militar (marco geralmente culpabilizado por todas as mazelas da História da Educação brasileira). Vejamos:

A Ditadura ela termina nos anos 80, mas os livros eles só veem mudar a mentalidade, só vem mudar a forma de trabalhar os conteúdos já no fim dos anos 90. Aí que surgem as novas propostas de História por eixo temático, um pouco do rompimento da História linear vem no final da década de 90. **E até a gente fica assim perdido e há uma resistência nossa inicialmente com a mudança.** Mesmo porque a gente na graduação tem a formação, mas não há a preocupação no município de Feira de Santana numa continuidade na formação do professor (Professora Edna, grifo meu).

Neste momento, diante dos dados já levantados<sup>60</sup> e tendo como base que a memória é ativada por questões do presente, é prudente pensar que a narrativa da professora sobre os eixos temáticos pode estar mais relacionada com suas experiências atuais e não com referência à década de 1990. É igualmente importante considerar que tentativas de por em ordem fatos que aconteceram em um período anterior ao vivido, no qual tinham outra ordem, são tentativas de dar um sentido ao passado, o que pressupõe a busca por uma interpretação e orientação para sua própria vida presente. Fator este de suma importância para a formação crítica da pessoa/professor de História, visto que “a ignorância do passado não se limita a

---

<sup>60</sup> Nenhum dos livros didáticos identificados por mim como utilizados no espaço/tempo da pesquisa (ver acervo no Apêndice A) apresentava a periodização por temas, como já foi dito, nem as próprias narrativas nos dão fundamentação para tanto, mas considere importante trazer a citação da professora para demonstrar a sua atualização em relação aos movimentos de mudança que estavam ocorrendo com a disciplina que ensina, independente mesmo do que lhe é disponibilizado oficialmente ou do que efetivamente faz em sala de aula. O mesmo ocorreu com os outros professores entrevistados.

prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação” (BLOCH, 2001, p. 63).

Ao que tudo indica, a História temática não aconteceu nas escolas da Rede Municipal na década de 1990, como indicava o programa do Estado para a disciplina. Frente a qualquer nova proposta de inovação de conteúdos, de abordagem, de periodização etc., ou o professor compreende os novos significados e possibilidades de ensino relacionando-os com o que ele já tem, ou a proposta será adotada mecanicamente, ou ainda, como em nosso caso, não será adotada, havendo resistências deliberadas, como nos dá indícios a própria professora Edna.

Assim, o contexto do presente torna a memória do passado significativa ou não. O currículo ganha significação para estes professores mais por suas escolhas individuais, orientadas pelo processo de suas experiências continuadas do que pelo instituído em quaisquer instrumentos prescritivos construídos fora e alheio aos seus interesses e realidades pessoais/profissionais. A concepção de História do professor, por exemplo, como é o caso da professora Tereza, que apesar de seguir a periodização contida no livro didático, prima por escolher, dentro desta periodização, conteúdos que possibilitem estabelecer relações entre a vida prática do aluno, e o que ela “avaliava que ia servir para o aluno se formar como cidadão”. Ou, simplesmente, como nos mostra a professora Edna, “o professor escolhe aquilo que ele é mais apaixonado”. A esse respeito, Sacristán (2000) nos traz a seguinte reflexão:

A prescrição curricular que o nível político administrativo determina tem impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas, regula o campo de ação e tem como consequência o plano de um esquema de socialização profissional através da criação de mecanismos de alcance prolongado, mas é pouco operativa para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores. A determinação da ação pedagógica nas escolas e nas aulas está em outro nível de decisões (SACRISTÁN, 2000, p. 147).

Se o currículo é o instrumento através do qual se institucionaliza o saber nas escolas, um saber que não se inicia tampouco se encerra na própria escola, ele tem que responder a uma série de necessidades de ordem sociocultural, no âmbito individual e coletivo, que acabam por provocar tensões na prática pedagógica do professor, principalmente ao que está relacionado com **‘o que ensinar’**.

Quando a gente sai do conteúdo tradicional para o conteúdo mais específico da realidade do aluno [referindo-se ao trabalho com a História local], eu penso se estou tirando dele a oportunidade de passar no vestibular! O vestibular não vai abordar o conteúdo da realidade do meu aluno, a história

específica da realidade do meu aluno. [...] Porque eu convivi com muitos colegas que ficavam angustiados mesmo: **afinal de contas o que é prioridade?** Eu tenho vontade de fazer um trabalho diferente porque eu penso que é importante que meu aluno ele conheça um pouco de si, um pouco da sua história, mas e o conteúdo que tem que ser dado por que vai ser cobrado adiante dele? O que é que eu vou fazer? (Professor Reginaldo).

Dentro da organização curricular em que está fundamentado hoje o nosso sistema educacional brasileiro (que tem por fim a entrada no mercado de trabalho, seja por via do vestibular ou de outros testes para ingresso em cursos universitários e/ou técnicos) cabe perfeitamente a colocação de Sacristán (2000): a pressão social, sobretudo dos pais, na política ou diretamente sobre os professores, pode deixar aos docentes mais ou menos margens de atuação e de escolha nas alternativas profissionais que podem seguir em nível pedagógico, e, acrescento em nosso caso, em nível de conteúdos históricos. Portanto, à incomodativa pergunta do professor Reginaldo “afinal de contas o que é prioridade?” devemos considerar que o mais importante em uma teorização curricular crítica é a indagação do **por que** deste conhecimento ser mais válido do que aquele em um determinado momento histórico.

Ao falar do ‘isolamento pedagógico’ em que está assentada a nossa organização escolar, traduzido pela preponderância do trabalho individual do professor sobre o coletivo da escola, a professora Edna transparece que há uma certa combinação apenas daqueles conteúdos que fazem parte do que Freitas (2008) chama de vulgata histórica: “Ah! Revolução Industrial, Revolução Francesa, esses conteúdos básicos a gente combinava, quer dizer, já dava mesmo, mas a metodologia e os conteúdos que tinham para completar era bem individual”. Esses “conteúdos que tinham para completar” significava para a professora um conteúdo escolhido fora do que o currículo oficial já consagrou como uma tradição no Ensino de História; o que todo indivíduo deve saber sobre a História do Brasil e do mundo: a vulgata histórica. E narra com felicidade duas vezes que conseguiu planejar conteúdos, “que não tinham essa cobrança”, com uma colega professora de História:

Foi com a professora Dirléia<sup>61</sup>. Eu trabalhava com uma 7ª série e ela trabalhava com duas. Aí realmente a gente fez o planejamento juntas. Selecionamos para a 7ª série História da América e foi muito boa essa experiência”. [...] A gente trabalhava História Local também com o aluno da 5ª série. Então vinha aquele conteúdo enorme de História do Brasil Colônia e tal. Aí a gente sempre pegava uma unidade pra trabalhar a História de Feira de Santana (Professora Edna).

---

<sup>61</sup> Seguindo a lógica dos nomes fictícios, o nome da colega da professora Edna também foi modificado.

Nas duas coleções de livros didáticos analisados as Revoluções Francesa e Industrial ganharam lugar de destaque sobre os demais conteúdos, tanto no espaço dedicado a elas (evidente na amostra dos maiores capítulos dos livros e na exposição dos sumários comentados feita para o capítulo anterior e incluída nos apêndices B e C), quanto no papel que exerceram na formação do mundo contemporâneo, inclusive do Brasil. Vejamos uma fala de Cláudio Vicentino sobre a Revolução Francesa no livro da 8ª série, Idade Moderna e Contemporânea: “A Revolução Francesa e os ideais que a nortearam **incutiram nos homens de todos os continentes um profundo sentimento de liberdade**, que se traduziu nos mais variados modos de pensamento e ação” (VICENTINO, 1994d, p. 106, grifos meus).

Neste momento de transição dos modos de conceber, escrever e ensinar História, o lugar de centralidade mundial que o autor atribuiu às Revoluções, em especial à Revolução Francesa, confunde-se a uma visão sobre o fato identificada inicialmente pelos professores à criticidade proporcionada pela abordagem marxista da História que aprenderam em sua formação inicial:

Apesar do lema “liberdade, igualdade e fraternidade”, a Revolução Francesa serviu muito mais para demolir o Antigo Regime e instalar a burguesia no poder do que para eliminar as desigualdades sociais, pois as classes menos favorecidas continuaram marginalizadas dos direitos políticos e de substanciais melhorias econômicas (VICENTINO, 1994d, p. 84).

Ao posicionar-se criticamente frente ao discurso, Vicentino intenta provocar uma reflexão contrária à tradicional acomodação sobre a versão única/oficial sobre determinado fato histórico.

Já Martins, que se propõe a fazer uma abordagem integrada da História, também levanta esta questão, mas se houve discussão crítica ficou por conta exclusivamente dos professores e alunos: “[...] a revolução promovia mudanças profundas na sociedade. O princípio da igualdade de todos os cidadãos perante a lei seria uma característica fundamental da República francesa e inspiraria a constituição de todos os países democráticos do planeta” (1997c, p. 25).

Outro fator presente no relato dos professores foi a heroização de alguns homens. Como vimos no capítulo 1, Martins alimenta a concepção de História que eleva alguns personagens à condição de heróis (Napoleão e Tiradentes, por exemplo), apontada e discutida por Nadai (1993), Bittencourt (2004) como uma tradição inventada juntamente ao próprio ensino de História no Brasil. Tal concepção é reforçada pelos reformistas do projeto educacional da ditadura civil-militar nos conteúdos históricos dos Estudos Sociais.



Para o professor Reginaldo esta condição atribuída a alguns sujeitos históricos representa o tradicional no ensino da disciplina e a análise de sua concepção de História mostra uma caminhada de **adesão** e **resistência** a ela, na qual, fica claro, que “tornar-se professor” foi/é um processo de amadurecimento pessoal/profissional, nas palavras de Nóvoa (2005), de constituição do seu processo identitário:

Eu dei muito destaque no início da minha carreira aos grandes personagens da história da humanidade. Tanto na História do Brasil quanto na História Mundial. Eu contribuí um pouco ainda para essa visão do herói, do indivíduo mais humano que os outros, mais sensibilizado das necessidades que os outros. Eu ainda fui um professor no início da minha carreira assim, que ainda dei vazão a essa concepção de ensino que é muito ruim, é muito ruim porque não dá uma noção, uma dimensão do que é a humanidade, da importância do conjunto e não de um indivíduo só. Então eu acho que no início, ainda por ignorância, contribuí para que o meu aluno tivesse uma visão de que, por exemplo, a princesa Isabel foi sensível a necessidade de liberdade dos negros. À medida que eu caminhava, eu fui desenvolvendo um senso de que aquilo deveria ser pensado, revisto, que uma nova visão da princesa Isabel precisava ser trabalhada em sala de aula. Ela era uma pessoa que estava defendendo o interesse de uma classe social, por exemplo. Desfazendo essa visão do herói, do indivíduo que por si só... Me faz lembrar aquele poema de... [parece estar falando do poema de Bertolt Brecht, Perguntas de um operário que lê] Napoleão não fez a revolução sozinho, e sozinho não faria revolução nenhuma não é verdade? Então a participação do indivíduo, da população, do povo, da humanidade é que propiciou realmente mudanças de todos os tipos. Então a gente não pode estar atribuindo a um ser isoladamente a capacidade de modificação, de transformação (Professor Reginaldo).

Percebemos indícios de um movimento de mudança nas concepções de História do professor Reginaldo, marca que, segundo Huberman (1995) são próprias da fase do meio da carreira, momento em que o professor põe em questão as ideias de seus primeiros anos de docência, buscando a sua superação e a própria constituição do seu processo identitário do ‘se tornar professor’.

Há uma identificação entre a concepção de História do professor em seus primeiros anos de carreira e a de Martins, mas ao ser perguntado sobre bibliografias utilizadas para preparar suas aulas, lembra da coleção por outro motivo:

Vicentino foi uma delas e Pilleti também e outra era Martins. O que atraía muito em Martins eram os mapas. E isso foi um diferencial que ele teve realmente com relação às outras bibliografias. Porque os mapas, ele trazia vários mapas e você tinha a oportunidade de estar relacionando o conteúdo que você estava estudando com os mapas. Então foi um momento para mim que foi uma novidade (Professor Reginaldo).

De fato, os livros didáticos aqui analisados marcaram os professores e, consequentemente, a configuração que o currículo vivido foi tomando. Entretanto, identifico indícios sobre o uso que os professores faziam desses livros que nos levam a um entendimento de que eles recriavam as propostas dos autores, como podemos perceber na narrativa da professora Tereza:

Cláudio Vicentino, *Memória Viva*. Eu lembro desse *Memória Viva*, lembro que a parte que eu mais gostava era o jornal. O que mais me faz lembrar de Vicentino é justamente esse jornal porque era uma maneira de aproximar eles [os alunos] pro dia-a-dia. Às vezes, para fazer com que eles entendessem o que era esse jornal aí dentro, eu pedia para que eles me contassem qualquer coisa do dia: “me fala aí uma coisa que aconteceu... um escândalo no Socorro” [povoado de Feira de Santana localizado nas proximidades da escola], qualquer coisa, porque eu queria que fulano contasse e sicrano contasse e mais beltrano contasse. E eles iam ver que cada um tinha uma versão diferente e isso era o jornal. **Que aquele jornal ali estava contando uma história, mas que aquilo ali era uma versão admitida por Vicentino, por exemplo, que ele colocou no livro dele. Então esse jornal me ajudava muito a aproximar o aluno da história. Embora muitos não conseguissem entender o que era esse jornal: “não, gente, isso aqui é uma invenção do autor para mostrar para vocês que a história é feita no dia-a-dia”** (Professora Tereza).

O uso do livro didático pela professora não impediu que sua concepção de História se sobressaísse: além de lhe permitir configurar a prática a partir da realidade presente do aluno, dando-lhe um significado próprio, que poderia levar a uma autocompreensão deste aluno como sujeito da História, inventou uma função para o jornal que o autor não tinha imprimido (pelo menos declaradamente): mostrar que a História é contada a partir da versão/interpretação de alguém, neste caso, do historiador. O que pode significar uma concepção de ensino da professora pautada no confronto de diferentes versões para a História, ao permitir o exercício da pluralidade de leituras e percepções históricas.

Todos os professores relataram que os livros didáticos e sua formação inicial continuaram sendo os principais referenciais organizadores de suas aulas, mesmo depois dos PCN, chegando a afirmar que estes não tiveram influência direta em sua prática, vejamos uma das narrativas:

Eu não fui tão preparada para trabalhar com PCN como eu fui preparada na UEFS para trabalhar com o conceito de modo de produção. [...] **a gente lê sem discutir não é a mesma coisa de algo que você discute constantemente até você se apropriar daquela ideia ou criticar aquela**

**ideia.** Então o PCN não fez muito parte da minha reflexão, portanto, não acho que mergulhei de cabeça nos PCN como... (Professora Edna).

### 2.2.3 As Ações dos Professores

Ao conceber o currículo como algo que se configura na prática e ao mesmo tempo é configurado por ela, Sacristán (2000) afirma que sua construção se desenvolve no processo de sua constituição. Constituição esta que perpassa por diferentes instâncias da realidade social, econômica, política, administrativa e cultural. Certamente é na sala de aula que o currículo se concretiza e, como defendo nesta pesquisa, os professores (e alunos) são sujeitos ativos desse processo porque a responsabilidade do professor e sua capacidade para fechar situações caracteriza e fundamenta o currículo vivido, ainda que algumas destas não sejam definidas diretamente por ele.

No espaço institucional da escola se desenvolvem as ações do professor. Ações que, condicionadas por fatores pessoais, de formação e pertinentes à própria conjuntura atual de nosso sistema educacional (como as interfaces entre currículo e livro didático, por exemplo), dependem ainda das condições de trabalho imediatas em que se realizam. Partir da proposição de que os professores constroem o currículo na prática, no processo mesmo do acontecer das aulas, portanto, requer deixar claro também, e principalmente, que suas ações são uma prática social e, como tal, não gravitam livre, criativa e independentemente ao redor de um desenvolvimento profissional totalmente autônomo. Embora, para o professor, “[...] sempre caberá imaginar a situação e definir para si o problema e atuar de diversas formas possíveis dentro de certas margens, considerando que os determinantes possíveis nunca são totalmente inexoráveis nem sem possibilidades de moldamento” (SACRISTÁN, 2000, p. 167).

Em suas narrativas, todos os professores deixaram registrado (ainda que não o fizessem deliberadamente) como faziam acontecer essa relativa autonomia, principalmente no que diz respeito a construir um currículo possível na realidade por eles vivida. As suas ações neste sentido demonstram sempre uma preocupação com as necessidades dos alunos, colocando-se como sujeitos mediadores decisivos no processo de aprendizagem que pode ocorrer entre estes (os alunos) e o livro didático.

Ao serem questionados sobre a função do livro didático, quando foi unânime referendá-lo como material didático para leitura, tal posição de mediação é evidenciada. Vejamos as narrativas da professora Tereza que se seguem:

Era muito comum a gente fazer uma leitura. Eu trabalhava muito com leitura. Porque eles não lêem e aluno que não lê em História como é que ele vai poder entender? Na época foi até um plano da gente, de todo mundo trabalhar leitura com livro didático [referindo-se a um planejamento coletivo da escola]. Foi uma proposta, se não me engano, da diretora Joana. Acho que foi com ela. Foi uma dica muito boa para mim porque como não ensinei em primário eu não tinha essa ideia. Mas ela falou assim: olha, esses alunos daqui nunca ouviram uma história contada. Eles não conhecem a entonação que a gente deve utilizar quando tem uma vírgula, quando tem dois pontos. Eles não conhecem porque o professor deles não contou histórias para eles, não leu histórias para eles. Então eles não sabem ler também por isso. Por que, então, a gente não faz leituras em sala? É um pouco maçante, mas estamos passando aquilo que ele não fez. Então realmente como vou ler bem se eu não ouço uma boa leitura? (Professora Tereza).

Para a professora Tereza o livro didático “é importantíssimo. Ele é o registro daquilo que a gente está falando no dia-a-dia. Então no que se refere a organizar a vida do aluno para que ele tenha registrado aquilo que é trabalhado em sala de aula tem que ler. Claro que ele não deve ter essa única fonte!”. Para a professora o livro didático materializa parte do currículo que ela já havia selecionado e organizado e proporciona ao aluno a leitura para uma melhor sistematização da aprendizagem. Além de demonstrar a necessidade de selecionar o que está selecionado no livro em termos de conteúdo a ser trabalhado e da busca por outras fontes, há principalmente a preocupação com a linguagem trazida pelo livro didático:

Então na verdade... É um registro? É. É importante? É. Mas a gente tem que estar adequando para **aquele aluno**. [...] **a gente tem que estar sempre adequando a realidade da turma com a existência desse livro**. Outro problema que eu devo lembrar agora era essa questão: muitas vezes o livro que vinha pra gente tinha uma linguagem que realmente não chegava a eles [aos alunos]. Muitas vezes eu pegava aquele texto reescrevia de uma maneira bem clara para que eles pudessem captar a essência da história. Porque a defasagem de leitura era forte. Então muitas vezes fazia isso. Só que eu me batia com outro problema: o tempo. Como é que eu vou fazer isso sempre se eu não tenho quem datilografe para mim, eu não tenho quem faça a mimeografia. Que na época era tudo na base do mimeógrafo (risos)! (Professora Tereza).

Ao demonstrar preocupação com o processo de alfabetização e letramento<sup>62</sup> dos alunos, os professores, “por estar sempre adequando a realidade da turma com a existência desse livro [do livro didático disponível na escola]”, revelam-nos uma forte condição de

<sup>62</sup> Segundo Soares (2003, p. 47) letramento “é um estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Já alfabetização, para a mesma autora, está relacionada com o domínio de técnicas de leitura e escrita.

intervenção na seleção e organização curricular (enfrentada por eles no seu dia-a-dia da sala de aula e por outros tantos colegas de profissão): o perfil do aluno quanto ao domínio da leitura e escrita.

Na primeira metade da década de 1990, os livros didáticos, quando chegavam, não chegavam em quantidades que contemplassem o número de alunos da Rede Municipal. Nestas condições, os três professores entrevistados relataram que criavam estratégias de ensino e/ou de uso dos poucos livros didáticos disponíveis, quando eles próprios não o compravam: 1) copiavam textos (de livros didáticos) no quadro para os alunos, 2) escreviam no estêncil e rodavam no mimeógrafo para distribuir esses textos ou eles próprios o produziam, 3) distribuía os livros para duplas e trios de alunos (irmãos, vizinhos), ou ainda, como complementa a professora Tereza:

Quantas vezes nós dávamos tal livro para uma quantidade de alunos, outro livro para outra quantidade de alunos... E era um caos! Como é que você administra três livros numa sala só com linguagens diferentes, com abordagens diferentes? [...] Tanto é que muitas vezes dava confusão e a gente acabava até por eliminar a utilização do livro. Aí a gente ficava naquela dificuldade de produzir texto, rodar o texto e o texto não ficava bom e tinha que fazer outro (Professora Tereza).

A partir destes referenciais é que pergunto: quem, se não o professor, pode configurar o currículo em função das necessidades identificadas em determinadas turmas ou alunos e das condições reais de trabalho, ressaltando os seus significados dentro de um determinado contexto educacional e cultural?

Assim, nas reescritas dos livros ou nas produções de textos, os professores iam deixando suas marcas pessoais, suas concepções de currículo, de educação, de História e de Ensino de História. Vejamos um trecho do texto<sup>63</sup> produzido pela professora Edna:

O trabalho é uma necessidade social permanente e condição indispensável para que o homem e a sociedade possam existir. [...] As grandes mudanças na História ocorrem quando os homens mudam o modo de produzir os bens materiais necessários a sua vida. Ou seja, em cada época histórica, a maneira do homem produzir os bens necessários à sua sobrevivência, possui características próprias. Enfim, MODO DE PRODUÇÃO corresponde a maneira de produzir de uma sociedade em uma determinada época histórica. [...] Cabe a História estudar a forma como os homens vêm produzindo no decorrer do tempo (SILVA, 1996, grifos da autora).

<sup>63</sup> O texto completo, original, as referências utilizadas para sua construção e os exercícios que o acompanham, me foi gentilmente cedido pela professora e encontram-se no ANEXO 3.

Apesar de ficar clara a opção teórica da professora Edna por uma História Marxista voltada para o enfoque econômico-social (como já vimos, fruto de sua formação inicial), podemos perceber através dos conteúdos conceituais e pedagógicos de um trabalho que marcou sua prática docente, diálogos entre diferentes experiências humanas, também política e cultural, de envolvimento dos sujeitos comuns como partícipes da História. Vejamos sua narrativa:

O trabalho dava muito prazer. Principalmente na década de 90. Um trabalho que eu sugeri aos alunos com relação ao Golpe de 64 quando dividi a turma de 8ª série em grupos foi um dos que me marcou. Pedi que um grupo pesquisasse as músicas da década de 60 e analisasse essas músicas em sala de aula. Outro grupo faria uma análise dos Atos Institucionais, ia pesquisar esses Atos, fazer um mural e apresentar em sala de aula. Tinha um trabalho de pesquisa, de análise... Outro grupo ia entrevistar alguém de Feira de Santana que vivenciou esse período da Ditadura Militar. E essa turma foi assim perfeita porque o aluno realmente assumiu e foi atrás de todo um processo sugerido pelo professor. Então houve realmente um aprendizado a respeito do Golpe Militar de 64. E pra finalizar eles trouxeram alguém que falou sobre o Golpe em Feira e falou muito bem. Acho que o professor, ele se sente feliz quando consegue promover o envolvimento da turma no aprendizado do conteúdo o que a gente raramente encontra hoje. Então para esse aluno houve realmente aprendizado porque eles se envolveram, correram atrás e acho que não só para mim, mas eu acredito que para eles também ficaram boas lembranças sobre aquele momento. E essas aulas... foram a maior experiência profissional que eu já tive em minha vida. Muito bom, muito bom... (Professora Edna).

Dos conteúdos citados, o golpe militar de 1964 foi o mais lembrado pelos professores. Nos casos das narrativas sobre aulas que marcaram suas práticas, relações entre conteúdos/métodos e entre prazer<sup>64</sup>/ensino significativo foram uma constante.

Em outro exemplo, também podemos perceber tais relações e a ampliação sobre a apreensão da experiência humana para além da política, o que significa pensar em possíveis mudanças na própria concepção de História.

Eu gostei muito do trabalho de uma Feira de Cultura que a gente fez. Na época, como nós estávamos trabalhando a civilização indiana, as civilizações orientais, teve uma equipe que fez a maquete do Taj Mahal muito bonita. E não era só fazer a maquete, tinha que falar daquela realidade e porque

---

<sup>64</sup> Silva (1995) levanta a tese do prazer como elemento indispensável do processo pedagógico e busca superar a oposição entre crítica e sedução. Segundo o autor a experiência do prazer em História, nos espaços para os não especialistas, como a escola, por exemplo, parece reduzido a várias nesgas: uma aula na vida, determinada exposição de objetos pertencentes a diferentes épocas, eventuais documentários, etc. Ao que parece, é o que acontece atualmente com as turmas da professora Edna, que segundo ela, vêm mudando de perfil a cada ano no sentido da dificuldade de seduzi-las para o ensino de História.

estavam falando aquilo daquela cultura. Nós fizemos também uma História sobre o coronelismo toda em cordel! Os alunos se empenharam tanto e ficou tão bonito, porque bulia com a História e ao mesmo tempo com o outro lado deles: o lúdico. Falávamos da História do Brasil, mas de uma maneira bem leve e prazerosa (Professora Tereza).

Podemos inferir que questões culturais começavam efetivamente a ocupar um lugar no currículo vivido por professores e alunos nas escolas da Rede Municipal na década de 1990 e, portanto, diferentes ângulos de visão sobre o passado começam a ser apresentados e discutidos nas salas de aula.

Se por um lado os professores apontaram o livro didático como o principal organizador de suas aulas, por outro, também ficou claro que suas decisões desenhavam o currículo vivido no que se refere ao fechar determinadas situações dentro das condições objetivas em que se realizavam as aulas, das condições de alfabetização e letramento dos alunos, de suas criatividade, das exigências externas de avaliação, ou ainda de parâmetros aos quais eles mesmos foram socializados e formados, como no caso da professora Edna:

Os livros didáticos não traziam isso, mas a gente, recém-saído da UEFS, achava sempre importante começar o conteúdo com a introdução ao estudo da História. É... quando muito o livro da 5ª. Só o da 5ª trazia introdução à História. Acho que hoje ainda só o da 5ª traz. A gente, não importava a série, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª, a gente começava sempre com introdução ao estudo de História (Professora Edna).

Ainda que o livro didático ocupe, desde a década de 1970, um lugar de centralidade nas escolas brasileiras, passando a ser o portador explícito dos conteúdos a serem transmitidos e organizador das atividades didático-pedagógicas (GATTI JÚNIOR, 2004), é a versão do professor sobre o que está escrito que realmente chega até o aluno (que por sua vez a reelabora). Ou, apropriando-me de uma outra abordagem, é crucial o questionamento sobre o que os professores fazem com o que lhes “mandam” fazer<sup>65</sup>.

De fato, o professor encontrou neste instrumento pedagógico, que faz parte da História cultural da nossa civilização, como nos lembra Oliveira (2009), um forte aliado para enfrentar as vicissitudes oriundas da nova realidade educacional brasileira, mas também, por vezes, mais um espaço para fomentar suas reflexões críticas.

---

<sup>65</sup> Refiro-me à Michael de Certeau em seu livro *A invenção do cotidiano, artes de fazer* (2008). A tese defendida pelo autor parte da ideia de que as pessoas abrem os próprios caminhos no uso dos “produtos impostos” e inventam seu cotidiano, subvertendo-o a partir de dentro: sem necessariamente rejeitá-lo ou transformá-lo (apesar disso acontecer também), elas “metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro” (DE CERTEAU, 2008, p. 94-95).

Em outros termos, as transformações dos conteúdos curriculares (pedagógicos e historiográficos) já ocorre quando, por exemplo, o professor analisa e critica os próprios livros didáticos ou qualquer outro instrumento de trabalho ao se dar conta que não satisfazem seu estilo ou as necessidades de seus alunos em um dado espaço-temporal, como bem sinaliza o professor Reginaldo.

A minha concepção de ensino era uma concepção que eu tinha que utilizar o livro didático e muitas vezes aquele livro didático era o que tinha sido disponibilizado pelo governo. E nesse momento [referindo-se à década de 1990] eu não tenho nenhuma recordação de ter participado da escolha. Nos últimos, eu acho, que oito anos sim, eu tenho recordações claras. Eu participei com um grupo de colegas da escolha do livro didático da escola. O que não resolve o problema por si só, mas ajuda. Você participar do processo da escolha do livro didático ajuda. Naquele período não. A gente recebia o livro e a gente se dava até por feliz por receber o livro, porque, eu lembro, no início era realmente a gente trazendo textos e escrevendo na sala para os meninos o texto no quadro para eles copiarem. Então quando o livro chegou, só a chegada do livro por si só ela, foi assim uma grande novidade. **Até passar essa empolgação do livro existir e a gente passar a se preocupar com: o que é que tem esse livro aí escrito? Até que ponto esse livro vai ajudar realmente meu aluno a desenvolver suas potencialidades? Até passar essa emoção do livro, aí que a gente vai ver se o livro está sendo uma ajuda significativa para a aprendizagem do nosso aluno. Então isso levou um bom tempo. Então a gente percebe que tem muita coisa ainda para ser desconstruída. Eu acho até que a gente está em um momento hoje feliz porque hoje a gente pára pra ler um texto e analisar: é isso que eu quero? Isso serve? Não é isso que eu quero dizer para o meu aluno. Não vou levar esse texto porque não é isso que eu quero dizer para ele. Eu quero que ele entenda isso por uma outra linha, de uma outra forma. Então esse texto não dá conta da visão que eu acho que é importante para o meu aluno e aí a gente vai em busca de outros livros e de outras bibliografias** (Professor Reginaldo).

Esse raciocínio pedagógico-intelectual, portanto, é fruto de um processo de reflexão sobre a própria prática, marca que vem acompanhando as ações dos professores entrevistados. Tendo como fundamento a fase da vida profissional que se encontravam à época das entrevistas – a fase do “Pôr-se em questão” (HUBERMAN, 1995) – pode-se inferir que estas reflexões são frutos da experiência continuada de sua prática docente, que podem tanto reforçar o desejo da pesquisa, do ir além do que a profissão lhe oferece/ofereceu ao longo dos anos, quanto reforçar uma desesperança no ser professor e o desejo de buscar outros caminhos.

É importante reconhecer que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica



sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1997, p.25).

De certo, a memória funciona em uma lógica ao mesmo tempo racional e emocional do momento presente em que se encontra o sujeito (KENSK, 2005). É neste sentido que as ações do professor se desenham principalmente nas concepções de ensino e História que vão construindo em suas experiências continuadas, fora e dentro da sala de aula, em um movimento constante de reconstrução do passado. Escolher “o quê” deve ou não priorizar para suas aulas, “como” ensinar e refletir o “por quê” este conteúdo é ou não prioridade para o ensino foram exemplos trazidos pelos professores que demonstram a construção (lenta, mas presente) de uma certa autonomia disciplinar e curricular na fase da vida profissional vigente.

Por fim, sobre a finalidade da História penso que esta ultrapassa, mas não exclui a aprendizagem dos fatos históricos objetivamente (assimilar conteúdos conceituais ou datas importantes, por exemplo) ao ter o papel também, e principalmente, de ensinar a historicizar a própria História e seu ensino, ou seja, a ler o mundo a partir de uma percepção histórica situada, datada e provisória, empregando-a para reflexão e orientação da vida prática.

É nesta perspectiva que ensinar História para o professor Reginaldo foi/é mais que ensinar uma disciplina, lhe ensinou a viver melhor e a orientar seus alunos para esta direção na condição de sujeitos capazes de transformar a realidade.

Ensinar história é tratar com fatos, acontecimentos. Além de fatos e acontecimentos vem agora para mim o mais importante. Depois que você passa esses conhecimentos, esses fatos, pelo menos tem sido assim comigo, ele tem que ter significado para mim, o fato cria um significado importante. Principalmente, no que diz respeito à compreender. Eu sempre digo isso: fazer história ajuda a entender quem eu sou, entender os meus medos, as minhas resistências. Então quando eu ensino história eu estou possibilitando ao meu aluno isso: saber mais sobre ele, quem ele é, porque ele age de determinadas maneiras, de determinadas formas, porque o mundo que ele vive é dessa forma, está articulado dessa forma. Aí vem outra coisa também importante: que ele pode ser um ator, um indivíduo que ele pode, dentro do conjunto, colaborar para que esse mundo se transforme, se modifique. E, é claro, a maioria das pessoas ainda pensa na construção de um espaço, de um ambiente, de um mundo melhor. Então a história ela é importante na minha vida nesse sentido: a questão de que os fatos históricos, os acontecimentos históricos se tornam significativos para mim. Esses significados me fizeram entender a realidade, o mundo, o sentido da vida, quem eu sou, destacadamente a minha identidade. Porque eu sou da forma que eu sou? Porque eu penso assim? [...] A história explica tudo isso, não é? E é a história, a história me possibilitou isso. E eu penso que não foi somente a questão de uma disciplina, de uma área da educação, mas para a minha pessoa, para o meu ser foi algo assim importantíssimo, para que eu pudesse viver melhor, para que eu pudesse me sentir melhor, fez muito bem para mim (Professor Reginaldo).

Tendo por base os referenciais de narrativa e memória já mencionados, cabe ainda reforçar, como nos ensinou Benjamin (1995, p. 209), que “o historiador [e o professor de História certamente!] é obrigado a explicar de uma ou outra maneira os episódios com que lida, e não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelos da História do mundo”. E, como modelos, servir para meras reproduções de episódios históricos e/ou se fecharem em explicações e compreensões únicas e universais.

## 2.3 OS DIÁRIOS DE CLASSE

Apesar de seu caráter oficial e das implicações desta constatação na prática de registro do professor nos diários de classe, estes foram concebidos nesta pesquisa como parte do currículo vivido nas escolas da Rede Pública Municipal na década de 1990 em Feira de Santana. Isto porque, via de regra, estes documentos representam escolhas dos professores que dão forma ao currículo. Além disso, nos permite também uma visualização da escola por dentro.

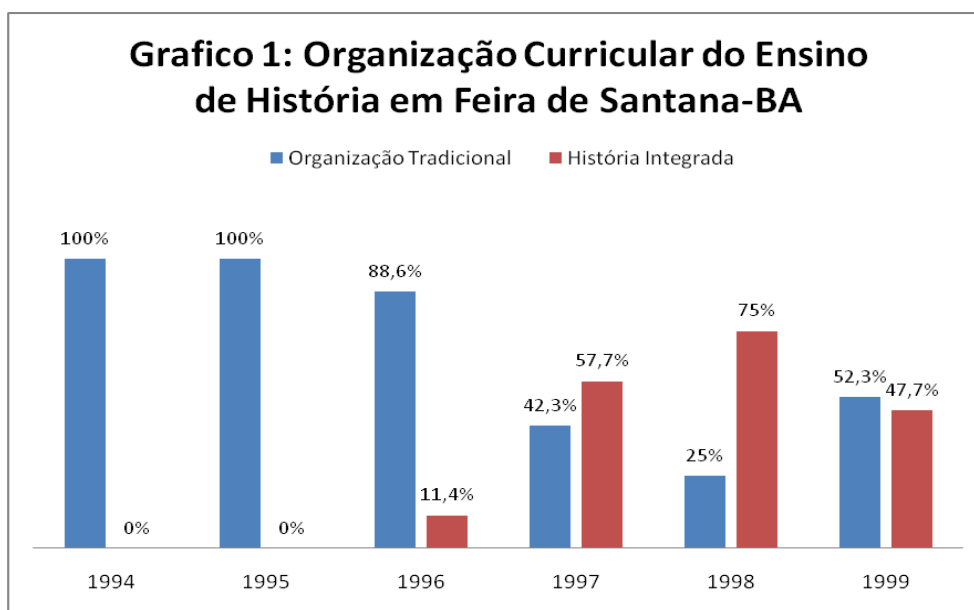
Assim, para tentar garantir um outro ângulo de aproximação ao currículo vivido pelos professores optei pela análise de diários de classe. O levantamento foi feito em três escolas da Rede Pública Municipal, duas das quais ensinavam os professores entrevistados. Ao todo, foram analisados 170 diários<sup>66</sup> da 5ª a 8ª séries.

### 2.3.1 Organização e seleção curricular

Em 1994 e 1995 todos os diários analisados (27 e 18 respectivamente) seguiam a tradicional organização curricular: 5ª e 6ª História do Brasil e 7ª e 8ª História Geral. A partir de 1996 começa-se a perceber um movimento que gradativamente aumenta e modifica a forma de ensinar História: da tradicional separação entre História do Brasil e Geral para uma História Integrada, como mostra o gráfico 1.

---

<sup>66</sup> Estes 170 diários estão assim distribuídos: 1994 – 27 diários, 1995 – 18 diários, 1996 – 35 diários, 1997 – 26 diários, 1998 – 20 diários e 1999 – 44 diários.



Mas, por que em 1999 o movimento muda de direção e a História do Brasil separada da História geral ganha novo fôlego?

Uma razão bem evidente, perceptível mesmo em uma rápida observação dos diários, foi a adoção de um novo livro didático na Rede Municipal. A repetição literal do “assunto da lição” nos diários da 6ª série de professores e escolas diferentes me levaram a inferir que havia uma base comum de estruturação curricular.

Ao pesquisar no acervo de livros didáticos utilizados pelo município no período, descobri que se tratava do livro *Brasil: uma História em construção*, de José Rivair Macedo e Mariley W. de Oliveira (1996).

Levando em consideração que dos 18 diários analisados da 6ª série em 1999, 16 citavam literalmente títulos de capítulos do livro em questão, ainda restava saber por que esta adesão maciça entre os professores, observada em nenhum dos diários anteriores ou até mesmo deste mesmo ano nas outras séries. Então cheguei a duas respostas diferentes que convergiram para uma compreensão possível. Primeiro, esta coleção foi editada por ciclos: 5ª/6ª séries e 7ª/8ª séries. Os dois volumes do primeiro ciclo chegaram antes e para um maior número de escolas; foram encontrados nas “bibliotecas” das 3 escolas pesquisadas. Os livros do segundo ciclo só foram localizados em um acervo pessoal de uma professora que afirma que estes chegaram depois em sua escola<sup>67</sup>.

<sup>67</sup> Os livros da 7ª e 8ª séries foram um dos últimos a serem localizados, por isso não inclui a coleção nas análises.

Contudo, foi no relato da Secretária de Educação da Rede Municipal no ano de 1996, que obtive uma resposta que deu uma direção possível no entendimento da questão. Vejamos na narrativa da própria Secretária:

Em 94, eu não sei se você lembra, Feira foi o primeiro município da Bahia a implantar, a aderir ao construtivismo. Inclusive na época eu era chefe do setor pedagógico e eu trouxe grandes nomes... fui participar em Salvador de um curso... Então nós fizemos uma parceria com a universidade [UEFS] oferecemos esse curso de implantação do construtivismo com..., Rouanet,... o pessoal aqui da universidade, Luckesi, que era o *expert* em avaliação. **Então nós formamos dois mil professores.** Realmente uma apoteose onde participaram 71 municípios, inclusive um de Alagoas e outro de Sergipe. [...] Uma semana de curso. A teoria construtivista foi encabeçada no Rio Grande do Sul, principalmente nas ideias de Emília Ferreiro, e aí o Rio Grande do Sul foi pioneiro através de Esther Pillar Grossi também, ela foi até senadora [Deputada Federal pelo PT], nem sei se ainda é mais. Então nós convidamos essas pessoas, ela já tinha uma equipe para promover esse curso, essa capacitação. E nós trouxemos através da universidade, através da UEFS nós conseguimos trazer pra cá (Secretária de Educação).

Dentre as principais características das reformas curriculares de História para o Ensino Fundamental elaboradas desde fins da década de 1980 está “a fundamentação pedagógica baseada no construtivismo, expresso de maneiras diversas, mas tendo como princípio que o aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem” (BITTENCOURT, 2004, p. 111).

Em nenhuma das narrativas dos três professores entrevistados este megaevento da educação municipal foi lembrado. Silva (2008) cita a “onda construtivista” que invade Feira de Santana (e o Brasil) nos anos 1990 tendo como referência os jornais locais da época. Mas, engrossando o coro destes professores, as pesquisas de Silva (1999) e Silva (2008) concluem que a formação continuada na Rede Municipal estava focalizada predominantemente em direção aos professores de 1ª a 4ª séries.

Em sua pesquisa sobre a estrutura e funcionamento do ensino nas escolas da Rede Municipal de Feira de Santana, Silva (1999), afirma ainda que não houve esforços do poder público para a consolidação de uma política de formação de professores entre 1985 e 1996, as ações neste sentido se limitavam às oficinas pedagógicas de caráter esporádico. A esse respeito, na grande maioria dos diários a partir de 1995, em que o mês de fevereiro foi preenchido, ficou registrado em três dias deste mês a realização do planejamento anual da disciplina ou jornada pedagógica, com as referidas oficinas.

O que me leva a inferir que a adesão maciça à ideia do construtivismo não foi fruto direto da formação oferecida pela SME. Tampouco que se tratou apenas da adoção de um

outro livro, mas de um livro que, desde seu título, transmitia e traduzia aquilo que se estava desejando naquele momento histórico da educação brasileira e feirense: **mudança**. Mudança representada, no que diz respeito às relações professor/aluno/conhecimento, pelo construtivismo. A ideia de construção do conhecimento em que o aluno se visse como “sujeito histórico” pesou mais para os professores do que a negação de uma proposta de ensino de História que mantinha a tradição escolar de separar a História do Brasil e a História Mundial, transformando a primeira em um mero apêndice da segunda.

A proposta de formação de professores da Rede Municipal para o ensino construtivista foi pontual e efêmera, um modismo que, nas palavras da Secretária de Educação, “se perdeu no tempo e no espaço”.

Vale retomar a ideia na qual, dentro das duas formas de organização curricular expostas no gráfico 1, encontram-se diferentes configurações curriculares, construídas pelos critérios muito próprios de cada professor, como assinalado por eles próprio na primeira parte deste capítulo.

Vejamos nos quadros 02 e 03 como duas professoras da mesma escola registraram em seus diários de classe a configuração curricular do ensino de História para a I unidade da 8ª série no ano de 1994, inclusive a professora Edna, participante desta pesquisa.

Quadro 2: Conteúdos e atividades da I unidade

Série: 8ª	Profª: Maria	
Unidade	Conteúdos	Atividades com alunos
I	Transição da Idade Média para a Idade Moderna Expansão marítima e colonização da América Reforma Protestante Causas Contra-reforma Estado moderno e absolutismo Monarquias absolutistas da França e Inglaterra	Teste de sondagem Folha tarefa Folha Tarefa Correção Folha Tarefa Correção da folha tarefa Folha tarefa Folha tarefa Correção da folha tarefa Prova Entrega e comentário das provas

Quadro 3: Conteúdos e atividades da I unidade

Série: 8 <sup>a</sup>	Prof <sup>a</sup> : Edna	
Unidade	Conteúdos	Atividades
I	Revisão: modos de produção da História da humanidade Que é História? Para que serve a História? História e o historiador Ciências que auxiliam a História Introdução ao conceito de modo de produção Renascimento do comércio e as cidades As cruzadas Declínio do regime feudal	Apresentação geral da turma Exercício e correção Exercício e correção Exercício e correção Revisão para o teste Teste da I unidade Revisão Prova Comentário e entrega de testes e provas

Se examinarmos, nos quadros 2 e 3, a coluna dos conteúdos perceberemos: enfoques diferenciados da experiência humana na História, periodização ao molde francês do quadripartismo e a partir dos modos de produção, mas principalmente o fato da professora Edna dedicar mais da metade das aulas da I unidade ao estudo do conceito de História, seu sentido, finalidade e noções correlatas. No caso desta professora já sabemos que os critérios de seleção e organização curriculares utilizados por ela estavam muito relacionados à sua formação inicial de base marxista e à sua concepção de História de valorização dos conceitos como ponto de partida e de chegada para uma construção significativa do conhecimento histórico. No caso da professora Maria podemos inferir que sua concepção de História ainda estava muito atrelada às tradições de uma História político-institucional e dividida pelos marcos franceses.

A troca de professor durante o ano letivo também depõe a favor do seu poder de invenção e/ou modelação do currículo vivido nas salas de aula, além da inexistência (desconhecimento ou não cumprimento deliberado do professor) de um planejamento escolar/coletivo da disciplina.

Um diário da 5<sup>a</sup> série de 1994 e outro da 7<sup>a</sup> série de 1996 exemplificam bem esta afirmativa. No primeiro caso, os registros da professora que iniciou o ano letivo seguiam uma seleção de conteúdos voltados para os fatos políticos institucionais entre Portugal e Brasil: o sistema de Capitanias Hereditárias e o Governo Geral. Já a professora que terminou o ano, selecionou conteúdos da cultura colonial brasileira: cultura colonial, literatura colonial brasileira, manifestações artísticas. No segundo caso, os registros da professora que iniciou o ano tratam de fatos que marcaram a História europeia no período inicial da Idade Moderna:

absolutismo inglês e francês, absolutismo português e espanhol, revolução industrial. Já a professora que a substituiu começa suas aulas pelos conteúdos da Idade Contemporânea mais recente relacionada à História da América: capitalismo, América Latina e a dependência econômica. Vejamos o primeiro caso nas figuras 5 e 6.

FOLHA DE COMPARECIMENTO		
Mês de <u>maio</u> de 19 <u>94</u>		
Matéria	Professor(a)	
Dias do Mês	ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A)	ASSUNTO DA LIÇÃO
1	<u>Domingo</u>	
2		
3		
4	<u>Quarta-feira</u>	<u>Documentário de propaganda geral da sociedade II</u>
5	<u>Quinta-feira</u>	
6		
7	<u>Domingo</u>	
8		
9		
10		
11	<u>Quinta-feira (duas aulas)</u>	<u>Sistema de de. Mandatários e governo geral</u>
12		
13		
14	<u>Domingo</u>	
15		
16		
17	<u>Quinta-feira (duas aulas)</u>	<u>Exercício e correção</u>
18		
19		
20		
21	<u>Domingo</u>	
22		
23		
24	<u>Quinta-feira (duas aulas)</u>	<u>Exercício</u>
25		
26		
27	<u>Domingo</u>	
28		
29		
30		
31		
Total		

Figura 5: Página do diário de classe do professor que iniciou o ano letivo, 5ª série, 1994.

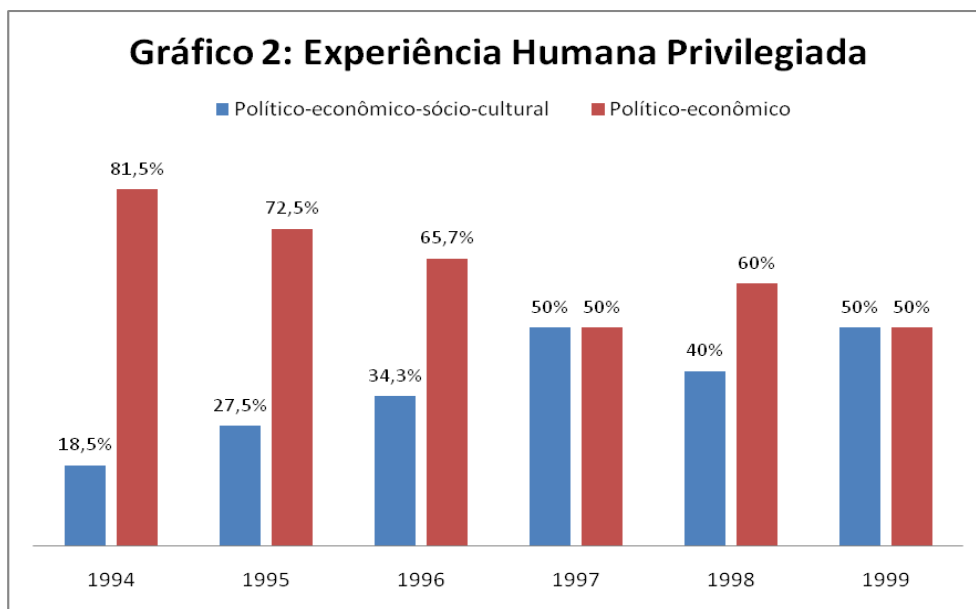
FOLHA DE COMPARECIMENTO		
Mês de <u>outubro</u> de 19 <u>94</u>		
Matéria	Professor(a)	
Dias do Mês	ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A)	ASSUNTO DA LIÇÃO
1	<u>Sábado</u>	
2	<u>Domingo</u>	
3		
4		
5	<u>AL (2)</u>	<u>Cultura colonial</u>
6		
7		
8	<u>Sábado</u>	
9	<u>Domingo</u>	
10		
11		
12	<u>Sábado</u>	
13		
14		
15	<u>Sábado</u>	
16	<u>Domingo</u>	
17		
18	<u>AL (2)</u>	<u>A literatura colonial brasileira</u>
19		
20		
21	<u>Sábado</u>	
22	<u>Domingo</u>	
23		
24		
25	<u>AL (2)</u>	<u>Presença col. do trabalho manual e artesanal</u>
26		
27	<u>Sábado</u>	
28	<u>Domingo</u>	
29		
30		
31		
Total	<u>06 aulas</u>	

Figura 6: Página do diário de classe do professor que terminou o ano letivo, 5ª série, 1994.

Não se trata simplesmente de trocar este conteúdo por aquele, já que “A mediação do professor no currículo é complexa, não podemos vê-la como uma mera operação de mutilar ou acrescentar” (SACRISTÁN, 2000, p. 176). A projeção da cultura do professor em sua prática pedagógica é um fato, mas o que importa nestes casos são as concepções de ensino e de História que fundamentam tais escolhas.

Certamente, é através de um planejamento da prática que o professor melhor pode expressar sua relativa autonomia em sala de aula. Assim, ainda que use a mesma base de estruturação e organização curricular – o livro didático, por exemplo – o professor seleciona o que está selecionado a partir de concepções muito próprias e particulares.

Os diários também reforçaram que a experiência humana privilegiada pelos professores, num movimento ascendente, foi se ampliando do político-econômico para o político-econômico e sociocultural. Esta ampliação pode ser observada a partir dos dados apresentados no gráfico 2.



Quanto à periodização, o currículo de História registrado nos diários de classe convive entre a tradição escolar do quadripartismo francês e a inovação de um recorte da História a partir dos modos de produção. Mesmo com a introdução do tempo sincrônico da História Integrada, mantêm também a lógica da sequência linear dos fatos históricos. Ao iniciar o ano letivo, predominantemente nas 5ª séries, alguns conteúdos eram praticamente uma obrigatoriedade e/ou formalidade: conceitos que fundamentam os estudos históricos e apresentação da divisão tradicional da História.

A primeira referência direta ao livro didático só foi encontrada em um diário de classe de 1996. Em 1997 aparecem mais duas citações. Nos dois anos seguintes as citações diretas são mais recorrentes e sistemáticas, notadamente quanto à realização de seus exercícios e leituras complementares.

A presença do livro didático no currículo vivido por estes professores está explícita também no “Assunto da Lição<sup>68</sup>” dos diários de classe, nos quais, repetidas vezes, encontrei títulos ou subtítulos transcritos literalmente dos capítulos das coleções aqui analisadas. Vejamos alguns exemplos: “D. Pedro: de herói a vilão”; “O índio submetido”; “O negro

<sup>68</sup> Parte integrante do diário de classe destinada para o professor escreverem o conteúdo que será trabalhado naquela aula.



escravizado”; A diferença entre ricos e pobres”; O que é o Estado? “O tempo e sua contagem”; “Os descobridores do Brasil”; “A Europa se industrializou”; “A pré-história brasileira”; “A formação das monarquias tradicionais”; “Economia e sociedade do Segundo Reinado”; “A política do Segundo Reinado”; As ditaduras militares”; “Jornal da História”; etc.

Ainda assim, há que se considerar que os registros nos diários de classe se apresentam de forma sumarizada e, por isso mesmo, ainda estão abertos às possibilidades de desdobramentos que os professores enxergarem nos conteúdos que escolheram.

O quadro 4 nos dá uma amostra sobre estratégias de ensino utilizadas pelos professores<sup>69</sup>. Vejamos:

Quadro 4: Estratégias de ensino utilizadas por professores de História entre os anos de 1994 e 1999.

<b>Estratégias \ Ano</b>	<b>1994</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>Total</b>
<b>Debate</b>	66,7%	50%	33,3%	41,7%	54,5%	58,3%	50,7%
<b>Dramatização</b>	8,3%	0%	0%	41,7%	0%	0%	8,5%
<b>Exercício de fixação</b>	25%	50%	25%	50%	27,3%	25%	33,8%
<b>Exercício do livro</b>	0%	0%	0%	16,7%	0%	50%	11,3%
<b>Leitura de texto</b>	41,7%	33,3%	66,7%	25%	9,1%	58,3%	39,4%
<b>Música</b>	0%	0%	0%	8,3%	9,1%	16,7%	5,6%
<b>Produção de texto</b>	8,3%	0%	33,3%	16,7%	27,3%	33,3%	19,7%
<b>Questionário</b>	16,7%	16,7%	0%	0%	0%	0%	5,6%

Como podemos observar, a tradição dos exercícios de fixação, comumente relacionada a uma memorização dos conteúdos de forma factual e descontextualizada, continua ainda com presença forte. Por outro lado, a análise dos diários de classe me permitiu concluir também que as inovações das questões didático-pedagógicas aparecem em estratégias de ensino que se pode entender como dialógicas, especialmente através de debates. A leitura e produção de textos também aparecem como fatores que nos dão indícios de possíveis mudanças nas formas de ensinar a disciplina.

Os movimentos internos da sala de aula demonstram que o currículo é resultado de práticas diversas, por vezes divergentes e contraditórias, e por isso mesmo deve ser analisado em sua historicidade. E, embora sofresse limitações pelas prescrições dos livros didáticos,

<sup>69</sup> A amostra teve os seguintes critérios: 12 diários de cada ano (em 1998 foram apenas 11 diários), 3 diários por série, professores diferentes em cada série, quando possível, iguais nas séries diferentes. A análise final para este quadro computou um total de 71 diários.

pelas condições reais em que se desenvolve e pela qualidade da formação dos professores, o currículo vivido na sala de aula é o contexto em que melhor podemos perceber as tradições e as inovações que desenham diferentes configurações curriculares.

## 2.4 O CURRÍCULO DO ENSINO DE HISTÓRIA PELOS PROFESSORES

Através da análise das narrativas de professores do quadro da Rede Pública Municipal de Ensino feirense e de inventário nos diários de classe foi possível apreender um movimento, entre continuidades e inovações, que marcou a reconfiguração do ensino de História no espaço da sala de aula.

O resultado desse percurso assinala como elementos para a fundamentação teórico-metodológica dos professores a formação inicial/universitária, formação continuada (onde fica evidente que sua falta aumenta e/ou produz fragilidades teóricas) e os livros didáticos.

Quanto aos indicadores da análise, levantados pelos professores, concluo que os modos de periodizar a História não diferem dos livros didáticos, nem da formação inicial que tiveram. A tradição inventada na escola secundária francesa do recorte quadripartite para a História Geral e a tríplice inventada no início do século XX para a História do Brasil foram justapostos às inovações dos modos de produção, ciclos econômicos e a pré-história brasileira. Escola, Universidade e Livro didático não estão distantes nos modos de periodizar/dividir a História.

A ampliação das dimensões que envolvem a experiência humana, do eminentemente político para o econômico, social e cultural, assim como do sujeito individual para o coletivo, tanto em uma perspectiva Marxista quanto da História Cultural (historiografias mais citadas), marcou o currículo da disciplina e significou um importante passo para o processo de mudanças em sua concepção, pois ao proporcionar diferentes ângulos de visão sobre o passado que se quer ver ensinado, modifica-se a própria ideia do que venha a ser História e das formas que podemos vir a conhecê-la. O que significou também uma identificação “do quê”, naquele momento da História do ensino de História, é validado para se recuperar sobre o passado. A força do herói no currículo da disciplina, no entanto, é pouco atingida. De fato, as compreensões sobre a História e seu ensino se modificam conforme mudam as historiografias e ideias pedagógicas em alta. Mas, o peso das tradições (em nosso caso, da

tradição positivista em diferentes áreas do conhecimento científico) tona elástica e prolongada a desejada mudança, o que pode interferir em sua qualidade nas ações docentes.

As concepções de História estiveram assim atreladas à introdução da abordagem Marxista, marcadas pela permanência da vulgata histórica dando, para seus conteúdos conceituais, ênfase à questões postas pelo presente do aluno, com as finalidades estabelecidas de produzir neles o “sentimento de ser capaz de mudar” e “formar pessoas críticas”. O uso da História Cultural, lembrada apenas por uma professora, foi mais frequente nos diários de classe. A relação dialética entre passado e presente é questão central para uma concepção de História (e de seu ensino) como uma “faculdade de apreensão do que é vivo”. O presente não pode ser considerado como mero receptáculo e/ou reflexo inalterado e estático de um passado sempre pronto para recorrermos a ele e encontrarmos as chaves das respostas que nos inquietam. “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas, o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa”(BLOCH, 2001, p. 75). O tão pretendido sentimento de pertença dos estudantes à História e o desenvolvimento de seu senso crítico podem, em grande medida, ser comprometidos pelo modo como conhecemos o nosso passado e conseguimos articulá-lo, ou não, ao nosso presente, com vistas à construção de um mundo mais equânime e menos preconceituoso, voltado para a alteridade e emancipação da humanidade.

Sobre os diários de classe, estes nos revelaram diferentes configurações curriculares que vão sendo construídas pelos diferentes professores. Foi possível estabelecer uma relação direta entre os conteúdos neles registrados e os livros didáticos, já que foi possível identificar a reprodução literal dos títulos de capítulos dos livros nos registros do “Assunto da Lição”. Assim, os conteúdos conceituais não diferem muito dos livros didáticos, sendo nos exercícios sugeridos aos alunos, no tempo dedicado a determinados conteúdos e no enfoque privilegiado os lugares de onde melhor se vê o poder de modelação docente na hora de configurar a prática.

A busca por uma História construtivista, ainda pouco definida para os professores (visto que em suas narrativas usavam conceitos contraditórios à teoria construtivista, sendo transmitir e aplicar os mais recorrentes), marcou as suas concepções de ensino. Foi unânime entre eles indicar como tradicionais metodologias que não exigissem reflexão dos alunos, um posicionamento crítico e interrogativo diante da realidade em que viviam.

Os resultados da análise das fontes deste capítulo me levam a concluir que as concepções sobre História e ensino, o valor dos conteúdos que articulados a métodos provoquem o envolvimento dos alunos na produção do saber e conduzam a uma

aprendizagem significativa, as percepções e intervenções sobre as necessidades pedagógicas dos alunos, levaram os professores a interpretarem de forma muito pessoal e particular o currículo e inventarem o seu dia-a-dia na sala de aula.

A invenção dos currículos pelos professores, no entanto, não se dá totalmente independente e alheia às condições contextuais na qual se desenvolve seu trabalho. Partindo desta assertiva, as interfaces entre as políticas públicas e o currículo vivido serão o foco das análises do próximo capítulo.

### 3 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO DO ENSINO DE HISTÓRIA EM FEIRA DE SANTANA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO VIVIDO

“[...] sabemos que o peso do passado prolonga e interfere no movimento de *mudança* - no sentido de que o fazer docente se efetiva na inter-relação com as forças da tradição, persistentemente presentes nas práticas escolares. Isto importa em reconhecer que, como prática social, o fazer escolar se encontra também sujeito às prisões da *longa duração*... (GASPARELLO, 2004, p.87-88).

Segundo Sacristán (2000) uma análise sobre currículos vividos significa também adentrar no contexto em que se configuraram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados. Até aqui, vimos movimentos internos das escolas de 5ª a 8ª série através do currículo vivido pelos professores e dos prescritos nos livros didáticos utilizados por eles entre 1994 e 1999 nas escolas públicas da Rede Municipal. Nestes contextos, percebemos como os professores construíam diferentes configurações curriculares de História na fronteira entre um movimento de acompanhar as inovações da produção pedagógico-historiográfica e a permanência de um ensino ainda “sujeito às prisões da *longa duração*”.

Neste capítulo trato das aproximações e distanciamentos entre as políticas educacionais locais e o currículo vivido pelos professores de História. Em que medida as políticas educacionais feirenses convergiam para o movimento de mudanças coroado com a abertura política do Brasil? Como questões que envolviam currículo foram enfocadas e tratadas pela política educacional local? Assim, os esforços foram concentrados no sentido de apresentar e discutir o que considero um movimento reformista do ensino público da Rede Municipal na década de 1990, enfatizando aspectos do currículo do ensino de História identificados na legislação que acenavam para possíveis inovações dos conteúdos conceituais no interior das salas de aula.

#### 3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS LOCAIS: ASPECTOS HISTÓRICO-CONTEXTUAIS

No âmbito das políticas educacionais nacionais, durante o processo de abertura política do país, a intensa mobilização social – sociedade civil e os debates políticos

(partidários e acadêmicos) – dava uma visibilidade mais ampla a questões até então restritas apenas a alguns de seus segmentos representativos. Dentre estas, a participação democrática e os esforços de descentralização das políticas se sobressaíam e visavam justamente à recuperação dos poderes estaduais e municipais, assim como à criação de canais institucionais para escoarem as reivindicações dos movimentos populares e outros segmentos sociais via a ampliação do exercício da cidadania (BARRETO, 2000).

Com grande participação popular e de grupos organizados, inclusive do Fórum em Defesa da Escola Pública, é promulgada, em 1988, a Constituição Federal que ficou conhecida como Constituição Cidadã, a qual define a educação como um direito social. Assim, a formação para a cidadania e os direitos sociais<sup>70</sup> ganham especial ênfase a partir dos anos de 1980 no Brasil, resultado das mudanças sócio-políticas que ocorreram à época.

Em Feira de Santana, as manifestações sociais não só apoiavam o processo de reorganização do Estado brasileiro, como também se faziam presentes e atuantes, trazendo à tona debates e questões com força de intervenção direta na realidade imediata de sua população. Silva (1999) nos diz que

Tal qual no processo Constituinte Federal, registraram-se naquele município movimentos em defesa dos direitos civis e políticos mas, sobretudo, movimentos que vislumbravam garantias sociais mais concretas, em áreas tidas como de acesso restrito ou insatisfatório, como por exemplo educação, saúde e habitação (SILVA, 1999, p. 69).

Em se tratando especificamente sobre a educação, a mobilização da sociedade civil feirense, que clamava por um ensino público de qualidade, deu-se pela via da organização dos professores e de uma nova representação sindical da categoria<sup>71</sup>, de associações de moradores e também de organizações não governamentais (ONG). Estas mobilizações colocavam em xeque as condições de trabalho nas escolas públicas, reivindicavam, por exemplo, o Plano de Cargos e Salários dos Professores e Servidores da Educação (PCS) e apresentavam emendas populares no processo de discussão e aprovação da Lei Orgânica Municipal. A partir desta realidade Silva (1999) constata que

<sup>70</sup> As questões mais específicas que envolvem a formação para a cidadania e os direitos sociais nas décadas de 1980 e 1990 no âmbito escolar do ensino fundamental podem ser vistas em Barreto (2000).

<sup>71</sup> Até 1989 a Associação dos Professores de Feira de Santana (APROFS) era a representação dos professores e esteve à frente das lutas e da organização da categoria. Entretanto, sua atuação política era tímida e limitava-se a reivindicações no plano salarial. A expansão do movimento sindical e a sua respectiva ampliação de bases com a fundação da Zonal Sertaneja do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB), aliados a outros fatores de ordem política, levaram aquela entidade ao fechamento de suas portas. A APLB passa a representar a categoria desde então (SILVA, 1999).

Os desafios eram assegurar as reivindicações que se punham como imediatas, tais como salário e realização de concurso público para provimento de vagas, e garantir na Lei Orgânica as prerrogativas já contempladas nas Constituições Federal e Estadual, assegurando-lhe um tom próprio que distinguísse aquele município em suas demandas específicas (SILVA, 1999, p. 70).

Nesta direção, parecia que as políticas educacionais locais, entre fins dos anos de 1980 e primeiros anos de 1990, se reordenavam e se encaminhavam no sentido de acompanhar o espírito democrático de mudanças, dominante no contexto nacional à época, através de um encadeamento de Leis, Decretos e Resoluções<sup>72</sup> que dariam um referencial próprio à normatização do ensino no município. É deste tempo que a educação feirense ocupa um lugar de centralidade nas políticas locais: o primeiro Estatuto do Magistério, a primeira Lei Orgânica com uma seção específica para a educação, os primeiros concursos públicos, eleição direta nas escolas para provimento de vagas aos cargos de diretor e vice-diretor, organização de “cursos de capacitação”, prescrição de novos conteúdos curriculares, dentre outros.

Neste processo de mudanças, que adentra os anos de 1990, segundo Silva (1999), merece destaque o próprio movimento dos professores e a centralidade da SME na gestão do Poder Executivo do município de 1989 a 1993 (a qual elevou as questões educacionais à condição de prioridade na sua agenda política).

Fundamentalmente, as mudanças propostas começaram a se corporificar no currículo vivido com a realização de concursos públicos para professores em 1989 e 1991 (destinados a suprimento de vagas para escolas da zona rural do município), o que possibilitou a entrada e permanência de professores especialistas e/ou com formação superior no então 1º grau<sup>73</sup>. Antes, os professores eram contratados e demitidos por indicação política; o grau e nível de sua formação era o que menos interessava. A professora Edna, ao ser questionada sobre a forma como ingressou no magistério público nos dá um exemplo clássico:

Oitenta e sete, em Bonfim de Feira [distrito rural do município de Feira de Santana]... Foi o ano que meu filho nasceu. E não foi concurso não. A escola da [...] em Bonfim de Feira estava precisando de professor e aí me convidaram para ser professora. Eu já estava prestes a largar o trabalho lá

<sup>72</sup> Uma compilação mais detalhada dessas Leis, Decretos e Resoluções se encontra nas pesquisas de Silva (1999) e Silva (2008).

<sup>73</sup> Estes concursos públicos foram destinados ao suprimento de vagas para o professor de 1ª a 4ª séries com exigência de formação no magistério de 2º grau. Os professores com formação superior aprovados preenchiam as vagas para todo o então 1º grau, mantendo-se a remuneração básica do professor de 1ª a 4ª séries. Apesar do plano de carreira prever remuneração diferente para professores com formação superior, a mudança de referência (o que implica mudança de salário) só ocorria após o fim do estágio probatório, mediante entrada no processo de mudança e aguardo da sua efetivação pelo poder executivo. Até hoje, a Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana não fez algum concurso específico para professores das áreas específicas do conhecimento.

por falta de condições de me manter financeiramente na escola. O que a gente tinha era o vale transporte e a gente pegava esse transporte ali na Praça Dois de Julho, ia para Bonfim de Feira e ensinava à tarde. Depois a prefeitura deixou de dar o vale transporte, como é que a gente ia ensinar? Já estávamos a ponto de desistir quando a própria diretora foi ao prefeito de Feira de Santana, pediu a ele que contratasse essas professoras que estavam indo dar aula lá. Isso foi no período de José Falcão da Silva. Quando entrou o prefeito Colbert Martins aí houve uma campanha muito grande daqui de Feira para tirar esses professores do tempo de José Falcão porque agora era o tempo de Colbert e tinha que deixar vaga para o povo de Colbert. Então a gente teve que sair pra deixar a vaga. Então a gente foi demitida, tanto eu como minha irmã. Mas só que eu estava grávida do meu filho... E aí como eu estava grávida fiquei. Então foi assim que eu entrei no município e já tenho um tempão... (Professora Edna).

Em fins dos anos de 1980, o professorado da Rede Municipal se encontrava com diversos problemas em suas condições concretas de trabalho: desde a infraestrutura das escolas (SILVA, 1999) aos atrasos e defasagens salariais, precariedade no provimento de materiais didáticos e pouca ênfase em políticas de formação. Seu reordenamento e redefinição se tornavam imperativos político-sociais e históricos que não podiam mais ser silenciados, protelados e/ou esquecidos.

De certo, os novos paradigmas internacionais no campo da educação ganham visibilidade no Brasil tão logo se abre a década de 1990. Provocados por profundas modificações nas estruturas internacionais de poder (após as vicissitudes do socialismo real, cujo exemplo emblemático se dá com a queda do muro de Berlim), inovações tecnológicas e pelo aceleração do processo de globalização da economia, as exigências sobre a educação, decorrentes desta nova configuração mundial, deslocam-se. O eixo central das exigências passa a ser a revisão do papel dos Estados Nacionais (BARRETO, 2000).

As pressões se exercem não só no sentido de que o Estado retraia a sua participação ativa no setor econômico, como também restrinja a atuação na oferta das áreas sociais e passe nelas a atuar segundo a lógica do mercado (BARRETO, 2000, p. 17). A educação sofre pois estas restrições e se retoma, sob novos prismas, a concepção de educação como o motor do desenvolvimento, voltada para o objetivo de alimentar as forças do mercado, em outras palavras, através da educação se deve criar melhores condições de competitividade.



Em Feira de Santana, porém, tais mudanças começam a entrar nas escolas e na vida pessoal/profissional dos professores apenas na década seguinte, o que provocou um novo projeto de disciplinamento da categoria<sup>74</sup> (SILVA, 2008).

Assim, articulado aos processos mais amplos da educação nacional durante a década de 1980, o cenário educacional de Feira de Santana começou a ser reordenado e redefinido na forma da Lei desde o final da década de 1980. Em 1987 foi elaborado o primeiro Estatuto do Magistério; em 1990 é aprovada a Lei Orgânica Municipal, Lei nº 37/90, que designa no capítulo III – Ordem social – a seção IV especialmente à educação<sup>75</sup>; em 1994 é aprovada a Lei complementar 01/94 – dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Municipais, inclusive dos professores, em substituição ao de 1987 e em 1997 a Lei Orgânica da Educação.

Mas, se as legislações supracitadas não tratam especificamente do que, a princípio, entende-se por reforma curricular, tampouco do currículo do ensino de História, objeto desta pesquisa, torna-se necessário então destacar a importância de seu uso e retomar uma questão: o que é uma prescrição curricular? Segundo Sacristán (2000, p. 109) o currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, “é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que seguem determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas”.

Nesta perspectiva de análise, as legislações que consubstanciavam as políticas educacionais nos anos de 1990 visavam atingir e modificar o ensino no espaço das salas de aula, ou seja, acenavam para a melhoria da qualidade do currículo vivido pelos professores. Irei me deter predominantemente na Lei Orgânica do Município, Lei 37/90 e na Lei do Estatuto dos Servidores Municipais, Lei 01/94 por ter encontrado nesta legislação questões diretamente relacionadas ao desenvolvimento do currículo na sala de aula e, naquela, prescrição de conteúdos curriculares para o ensino de História.

### 3.2 EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA EM FEIRA DE SANTANA

---

<sup>74</sup> Tal projeto teve como princípio educativo a combinação entre força e persuasão no trato político-ideológico com a categoria de professores. Sobre as políticas educacionais na Rede Pública Municipal de Feira de Santana no período de 2001-2004 ver Silva (2008).

<sup>75</sup> Em 1987 foi elaborada pelo executivo uma Lei Orgânica Municipal de Feira de Santana que, embora não tivesse se ocupado mais detalhadamente da educação, já havia fixado 25% como percentual mínimo de recursos que o município deveria aplicar na educação, a obrigatoriedade de eleição direta para provimento dos cargos de diretor e vice, concurso público para provimento de vagas. Com a promulgação da Constituição Federal, no ano seguinte, esta Lei Orgânica foi logo revogada e aprovada a Lei Orgânica 37/90 (SILVA, 1999; SILVA, 2008).

A situação de tensão narrada pela professora Edna sobre os critérios para o ingresso no magistério público sempre que mudava o governo executivo local, foi alterada desde a realização de concursos públicos para as escolas da Rede (como discutido na seção anterior) atendendo ao Estatuto do Magistério de 1987. Com esta Lei os professores contratados pela prefeitura foram efetivados, ou seja, tornaram-se funcionários efetivos da Rede Pública conforme o tempo de serviço (SILVA, 2008) e o sistema de contratações dos professores via afinidades político-partidárias<sup>76</sup> deu lugar ao requisito único de concurso público de provas e títulos como forma de ingressar no quadro docente da Rede.

A entrada de professores através dos concursos públicos deu uma outra fisionomia ao quadro docente e à própria educação da Rede Municipal. Silva (1999) e Silva (2008) apontam alguns fatores desta nova configuração: o aumento quantitativo de professores, a composição de um corpo docente próprio e permanente incentivada pela estabilidade na carreira, o ingresso de professores com formação universitária: boa parte dos aprovados ou já era professor com graduação ou com a graduação em andamento (como foram os casos da professora Tereza e do professor Reginaldo respectivamente).

Lembremos que a professora Edna apontou como marco de mudança no ensino de História na Rede a entrada de professores especialistas na área, aos quais foi atribuída por ela uma concepção diferenciada de ensino e de História, marcadas pelas lentes do marxismo econômico-social e por estratégias de ensino que buscavam se distanciar de uma visão tecnicista de educação e na busca da construção do saber histórico escolar.

Na Lei Orgânica Municipal, Lei 37/90, encontrei uma prescrição para o currículo do ensino de História que será discutida na próxima seção. Por ora, é importante sublinhar que as reivindicações encontradas no texto da Lei em relação à educação representavam intenções de romper com modelos educacionais identificados à Ditadura Militar e, portanto, perspectivas de construção de uma outra História para a educação no município. Em relação ao ensino de História especificamente, o texto da Lei representava intenções de romper com a tradicional concepção eurocêntrica da História, redefinindo a seleção de conteúdos conceituais e sua organização ao prescrever a obrigatoriedade do ensino de História Local, indígena e africana.

Vale destacar que a despeito da grande participação do movimento negro no processo da Constituinte e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nem a Constituição de 1988 nem a LDB de 1996 incluíram, de fato, as reivindicações deste movimento para a educação (RODRIGUES *apud* GOMES, 2010). Segundo Gomes (2010), os debates em torno

---

<sup>76</sup> Mais recentemente, o sistema de contratação de professores por afinidades político-partidárias locais tomou a forma de contratação temporária de estagiários.

das questões raciais ocorridos entre o Movimento Negro e os parlamentares na década de 1980 não reverberaram na legislação de modo explícito, revelando um processo de esvaziamento do conteúdo político das reivindicações. Estas acabam sendo inseridas parcialmente, de forma genérica e/ou distorcida nos textos legais de âmbito nacional vigentes.

No que diz respeito ao financiamento para a educação, a Lei Orgânica municipal também legisla de forma bem específica: assegurou 30% da arrecadação dos impostos para serem aplicados exclusivamente no ensino público, indo além do que previa a Constituição Federal<sup>77</sup>, 18% e a Estadual, 25%.

Acompanhando o movimento nacional de reconstrução da educação sobre novas bases e mantendo suas especificidades, a prioridade de oferta de ensino público e gratuito na Lei Orgânica Municipal foi para a pré-escola e o 1º grau (Art. 135, inciso I) e estabeleceu a progressiva extensão para o 2º grau (Art. 135, inciso II). Indicou também os princípios que deveriam orientar a Rede Municipal de educação. Dentre estes princípios ficou estabelecida a garantia do padrão de qualidade do ensino nas escolas mediante:

- a) reciclagem periódica dos profissionais da educação;
- b) avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, bem como pelo docente, pelos alunos e por seus responsáveis;
- c) funcionamento de bibliotecas, laboratórios, salas de multimeios, equipamentos pedagógicos próprios e rede física adequadas ao ensino ministrado (FEIRA DE SANTANA, 1990, Art. 136, inciso VI).

Como vemos, seus eixos giram em torno da formação profissional, avaliação institucional e infraestrutura do sistema de ensino, portanto confluíam para mudanças nas condições de trabalho<sup>78</sup> em que se desenvolvia o currículo vivido pelos professores. A precisão da Lei chega a explicitar as condições para assegurar o princípio da garantia do padrão de qualidade. Vejamos a seguir:

**Art. 145** - As escolas municipais deverão contar, entre outras, com instalações e equipamentos, laboratórios, biblioteca, auditório, cantina, sanitário, quadra de esportes e espaço não cimentado para recreação.

<sup>77</sup> O projeto de uma progressiva diminuição dos investimentos do Estado para com a educação e sua visão como “um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico” é anterior ao golpe de 64. A partir da Constituição de 1967 esta diminuição é vista na forma da lei. Com o processo de reabertura política esse movimento muda de direção, principalmente devido às pressões dos movimentos organizados, em especial dos trabalhadores da educação. Em 1983, numa Emenda Constitucional, o percentual de investimentos da união na educação é de 12% e com a Constituição de 1988 o percentual foi para 18% (FONSECA, 2005a).

<sup>78</sup> Em 1996 as escolas municipais receberam Kits tecnológicos do MEC através do Projeto Nordeste para a Educação Básica. Estes eram compostos, cada um, com: TV 20’, videocassete, 10 fitas de vídeo, regulador de voltagem e antena parabólica que conectava as escolas da Rede Municipal à Rede TV Escola (Silva, 2008).

**Parágrafo 1º** - O Município garantirá o funcionamento de biblioteca em cada escola municipal, acessível à população e com acervo necessário ao atendimento dos alunos.

**Parágrafo 2º** - Cada escola municipal aplicará pelo menos dez por cento da verba referida no artigo 143, na manutenção e ampliação do acervo de sua biblioteca.

**Parágrafo 3º** - As unidades municipais de ensino adotarão livros didáticos não consumíveis, com finalidade de reaproveitamento.

**Parágrafo 4º** - É vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito.

**Art. 146** - Os estabelecimentos municipais de ensino observarão sempre que possível, os seguintes limites na composição de suas turmas.

I - pré-escolar até vinte alunos;

II - de 1ª e 2ª series do primeiro grau, até vinte e cinco alunos;

III - de 3ª e 4ª series do primeiro grau até trinta alunos;

IV - de 5ª a 8ª series do primeiro grau, até trinta alunos;

V - segundo grau até quarenta alunos.

**Parágrafo Único** - O quadro de pessoal necessário ao funcionamento das unidade municipais de ensino será estabelecido em lei, de acordo com o número de turmas, turnos e séries existentes na escola (FEIRA DE SANTANA, 1990).

Observemos que a Lei Orgânica prescreve o número de alunos por classe, prevê critérios para construção das escolas municipais e para a aquisição de livros didáticos, mas se cala em relação aos meios de assegurar a formação continuada.

Em inventário de jornais locais feito por Silva (2008) sobre medidas tomadas pela Secretaria de Educação do município no que diz respeito à formação do professor, a autora conclui que a “reciclagem periódica dos profissionais da educação” (Art. 136, inciso VI, alínea a) deu ênfase à formação dos diretores de escolas e dos professores de 1ª a 4ª séries. Em se tratando dos professores de 5ª a 8ª série, a referida pesquisa engrossa o coro dos professores aqui entrevistados: não há indícios de políticas de formação continuada.

Em relação aos demais mecanismos que a Lei determina como meios de garantir a qualidade do ensino e que poderiam ser relacionados com mudanças no ritmo do currículo do ensino de História (ou de quaisquer outras disciplinas), como, por exemplo, a implantação, manutenção e uso de uma biblioteca com acervo atualizado, laboratórios, salas de multimeios, equipamentos pedagógicos, um número razoável de alunos em sala, parecem ter ficado circunscritos no texto da lei. Segundo Silva (1999), em relação à infraestrutura, as condições gerais de funcionamento das escolas que visitou e pesquisou eram muito precárias: falta de equipamentos pedagógicos, quase inexistência de bibliotecas, etc.

Para Sacristán (2000) os professores, quando preparam sua prática e/ou realizam seus planejamentos têm dois referenciais imediatos: os meios que o currículo lhe apresenta com

algum grau de elaboração e as condições objetivas de seu contexto. Quando questionados sobre as condições de trabalho no período em foco, todos os professores entrevistados, demonstraram preocupação com a quantidade de alunos em sala (acima do estipulado na Lei) e voltaram suas narrativas para a relação tempo de aula/tarefas a cumprir/material didático. Nesta complexa relação, o livro didático aparece como um instrumento de auxílio do professor:

A carga horária para toda turma de 5ª a 8ª eram 2h/aula. Então era um tempo bastante reduzido. A gente tinha muito conteúdo e não tínhamos auxílio do livro didático. Isso tornava o trabalho muito difícil porque tínhamos que elaborar textos e às vezes nesse processo de elaboração a gente tinha conflito com a escola que não tinha papel para reproduzir os textos. Então era muita saliva e giz! Textos de péssima qualidade, com falhinhas, porque era o velho mimeógrafo. Muito mal reproduzido, muito difícil de ser lido. Então as condições de trabalho não eram boas [...] Não eram fáceis as condições de trabalho. De jeito nenhum. Eu me lembro de um período que tinha cinco livros de Francisco de Assis. Foi quando eu entrei no Ana Maria. Francisco de Assis era o autor, eram 5 livros para turmas de 45, 50 alunos. Porque a escola Ana Maria era nova aqui em Feira de Santana. À tarde pelo menos, quando eu ensinava, era uma turma de cada série. A maior parte da escola era Ensino Fundamental I, de 1ª a 4ª. Então a maior parte da escola era ocupada por esse pessoal. De ginásio, como era chamado, era apenas uma turma de cada série. E nesse período eram 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. E eu pegava essas turmas muito cheias (Professora Edna).

O professor Reginaldo lembra das salas sem ventilação, das carteiras quebradas, e conclui assim a questão da relação tempo/tarefas/material didático: “Então havia uma falta de material didático que influenciava na produção e no rendimento do trabalho que era realizado em sala de aula”.

Em relação aos critérios previstos para adoção de livros didáticos, também não foi identificada uma referência direta à Lei, nem mesmo por parte da Secretaria de Educação, que, em tese, deveria ter o conhecimento prescrito na legislação. Como vimos no capítulo 1, a Secretaria parece ter criado “regras próprias” para adoção de livros didáticos, mais relacionadas com uniformizar as escolhas entre as escolas e contemplar todas as editoras do que com os conteúdos neles prescritos.

Assim, as políticas educacionais locais não se configuraram como mero reflexo das políticas educacionais de âmbito nacional e estadual. Ao contrário, este movimento reformista da educação em Feira de Santana, conferiu-lhe um referencial educacional próprio na forma da Lei ao introduzir propostas que modificaram substancialmente o caráter das normas educacionais. Entretanto, na perspectiva de reconfiguração da educação municipal,

alavancada com o processo de abertura política e em sintonia com a metas de descentralização de poder daquele momento histórico brasileiro, apesar da aprovação de Leis articuladas a propostas progressistas, o perfil educacional não passou por mudanças igualmente substanciais em suas práticas e concepções, como assinala Silva (1999).

Se do ponto de vista legal é inegável que foram introduzidas mudanças no campo educacional, na prática a ruptura com os modelos anteriores e o redimensionamento das concepções e das ações educacionais estiveram tensionadas pelas dinâmicas contextuais reais. Os modos de ação e reação das instituições, os processos de maturação das ideias, as suas interpretações e os seus processos de reelaboração não obedeceram às orientações legais linearmente (SILVA, 1999, p. 82).

Em se tratando do Estatuto dos Servidores Municipais, Lei 01/94, os professores foram alvo de especial atenção. No capítulo IV, que trata sobre a carreira do magistério público municipal, foram determinados Direitos e Vantagens para o pessoal do magistério:

- I - Escolher, respeitadas as diretrizes gerais das autoridades competentes, os processos e métodos didáticos a aplicar e os processos de avaliação da aprendizagem;
- II - Participar de planejamento de programas e currículos, reuniões, conselhos ou comissões escolares;
- III - Receber assistência técnica para seu aperfeiçoamento ou sua especialização e atualização;
- IV - Igualdade de trabalho para efeitos didáticos e técnicos;
- V - Participar de congressos, reuniões, assembléias ou seminários promovidos pela entidade de classe, apresentando comprovante de comparecimento (FEIRA DE SANTANA, 1994, cap. IV, seção II).

No Anexo IV, que apresenta a descrição dos cargos do funcionalismo municipal, no item “Descrição Detalhada”, são atribuídas ao cargo de professor as seguintes funções didático-pedagógicas:

- Elaborar o plano de aula, determinando a metodologia a ser seguida com base nos objetivos visados;
- Selecionar ou confeccionar o material didático a ser utilizado para facilitar o ensino e aprendizado;
- Ministrar aulas, transmitindo aos alunos conhecimentos;
- Elaborar e aplicar testes, provas e outros métodos usuais de avaliação;
- Elaborar fichas cumulativas, boletins de controle e relatórios, apoiando-se na observação do comportamento e desempenho dos alunos;
- Organizar e promover junto a classe trabalhos complementares;
- Aplicar aos alunos exercícios práticos complementares;

- Registrar a matéria dada e os trabalhos efetivados, fazendo anotações no livro de frequência, para possibilitar a avaliação do desenvolvimento do curso;
- Executar outras atividades correlatas (FEIRA DE SANTANA, 1994).

Os dois conteúdos da Lei aqui descritos – Direitos e Vantagens para o pessoal do magistério e a Descrição das Funções do Professor – trazem diretrizes que expressam claros objetivos de adentrar e intervir no currículo vivido nas salas de aula por professores e alunos. Mais do que isso, expressam um limiar movediço, um terreno escorregadio entre a autonomia do professor, seu controle técnico-pedagógico e sua culpabilização por resultados ineficientes para os objetivos governamentais.

Por um lado, a prescrição das funções de elaborar planos, determinar metodologias e avaliações, selecionar e confeccionar material didático, participar de Congressos, Seminários, etc., pode significar possibilidades de um caminhar do professor para sua relativa autonomia profissional. Neste ponto, é importante assinalar que uma efetiva autonomia dos professores é mais atingida pelo grau de sua formação (sempre contínua) e habilidade profissional do que por regulações externas, pois o desenho de um quadro educativo de liberdade curricular (como o da reforma educacional aqui analisado) sem condições objetivas de trabalho e sem professores preparados pode levá-los a dependência de outros agentes, como os livros didáticos, por exemplo. Mas, “Um quadro intervencionista do processo com professores competentes levará à busca de brechas, para exercer a autonomia, e a táticas de resistência” (SACRISTÁN, 2000, p.119).

Por outro lado, pode significar uma concepção de regulação burocrática da prática de desenvolvimento do currículo, ou, nas palavras de Sacristán (2000, p. 109) “à medida que o controle deixa de ser coercitivo para se tecnificar e ser exercido por mecanismos burocráticos, se oculta sob regulamentações administrativas e ‘orientações pedagógicas’ com boa intenção, que têm a pretensão de ‘melhorar’ a prática”.

### 3.3 PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: ASPECTOS HISTÓRICO-CONTEXTUAIS

O texto da Constituição Estadual da Bahia (1989) determina que é dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e a permanência dos valores da religião afro-brasileira. Dentre os meios que assegurarão esta determinação está: “promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de Geografia, História, Comunicação e

Expressão, Estudos Sociais e Educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus” (Art. 275, inciso IV). A Constituição Federal de 1988 não faz menção direta às disciplinas escolares e/ou a conteúdos étnicos especificamente.

Em relação à prescrição de conteúdos para o currículo do ensino de História, também identifiquei na legislação local indícios no sentido de construção de um referencial de educação próprio e progressista para o município, como assinalou Silva (1999) sobre outros eixos de análise<sup>79</sup>.

Na seção VI - Cultura<sup>80</sup> - da Lei Orgânica Municipal encontrei uma determinação que pode ser entendida como dirigida aos professores de História:

O Município protegerá as manifestações das culturas populares e dos grupos étnicos participantes do processo civilizatório nacional e **promoverá, em todos os níveis das escolas municipais, a educação sobre a história local e a dos povos indígenas e de origem africana** (FEIRA DE SANTANA, 1990, Art. 150, Parágrafo Único, grifos meus).

Fica claro que a Lei regulamenta conteúdos temáticos de História que vão além da adequação dos programas à realidade histórica afro-brasileira, como explícito na Constituição Baiana de 1989.

Não foi possível encontrar dados que levassem a uma compreensão possível do por quê, por quem ou para quê tal determinação foi incluída no texto da Lei Orgânica do Município, o que, certamente, enriqueceria este trabalho. De certo, o que fica claro é uma intenção de prescrever a introdução de novos conteúdos para configurar a nova educação que estava se reordenando e se redefinindo nas escolas municipais<sup>81</sup>.

No campo do ensino de História as questões levantadas pelo art. 150 da Lei 37/90 convergiam para novas concepções e formas de selecionar e organizar os conteúdos do currículo da disciplina no bojo das reformas curriculares de fins dos anos 1980, notadamente a referência à História Local (BITTENCOURT, 2004; SCHIMIDT, 2007).

<sup>79</sup> Silva (1999) compara a Constituição Federal, Baiana e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 com a Lei Orgânica Municipal e conclui pela maior precisão desta última no que diz respeito ao detalhamento de como deveria assegurar a gestão democrática (assegurada para as escolas da Rede Municipal desde o Estatuto do Magistério de 1987) e a qualidade do ensino, duas grandes bandeiras das reformas educacionais durante o processo legal de redemocratização do Brasil e também de Feira de Santana

<sup>80</sup> Na seção sobre Educação não foi encontrado algum direcionamento específico sobre o currículo das disciplinas escolares.

<sup>81</sup> Ainda na seção VI ao se tratar sobre Meio Ambiente em Feira de Santana foi considerada como medida necessária para assegurar um meio ambiente equilibrado a necessidade de “tornar obrigatória a educação ambiental na sua Rede de ensino”.



Nos casos das Histórias africana e indígena significaria um deslocamento importante de análise: o início do rompimento da tradição eurocêntrica no Ensino de História.

É reconhecida a importância da introdução das Histórias africanas e indígenas no processo de escolarização brasileira (no sentido de superar a perspectiva eurocêntrica e compreender a formação de nossa sociedade como uma construção plural, tornando mais equânime a importância de todas as matrizes etnicorraciais e culturais) desde as lutas dos movimentos populares e segmentos sociais que ganham visibilidade nos anos que seguem à abertura política do país. Talvez isso explique a precocidade do Art. 150 da Lei Orgânica de Feira de Santana. Nacionalmente, o silêncio é quebrado oficialmente com a LDB de 1996.

Mas, segundo Gomes (2010) o significado genérico do artigo 26 da LDB de 1996<sup>82</sup> só foi revisto e alterado com a sanção da Lei 10.639 de 2003 (torna obrigatório o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio do país) e de suas diretrizes curriculares nacionais de 2004 posteriormente complementada pela Lei 11.645/2008 – obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena. As revisões que o Estado imprimiu em suas políticas públicas, instituiu ações afirmativas voltadas para a valorização da identidade, da História, da memória e da cultura negras [e indígenas] reivindicadas há décadas pelos movimentos sociais partícipes das lutas antirracistas.

Tais políticas possibilitaram pois uma inflexão na educação brasileira ao criarem caminhos efetivos que respondessem ao processo histórico de lutas sociais ligado às questões etnicorraciais. No entanto,

O desencadeamento desse processo não significa o seu completo enraizamento na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores(as). A Lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (GOMES, 2010, p. 8).

Essas tentativas de escamotear o racismo na sociedade brasileira, aumentando as barreiras sociais entre as pessoas, certamente estavam presentes, e de forma mais intensa, nos anos que se seguiram à redemocratização do Brasil.

---

<sup>82</sup> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, art. 26).

Dentre os conteúdos prescritos na Lei Orgânica Municipal de 1990, apenas com a História Local encontrei indícios que ocorreram tentativas de sua implementação nos currículos vividos nas escolas municipais, como veremos na próxima seção.

De acordo com Bittencourt (2004), a História Local tem sido indicada para o ensino nas escolas pelas possibilidades que possui de contribuir para a compreensão do entorno do aluno, de como o passado se mostra presente nos espaços comuns de vivências (escola, comunidade, trabalho, lazer), assim como por situar os problemas significativos da História do presente. Mas alerta para o fato de a História Local não ficar circunscrita ao estudo da realidade imediata.

Partindo-se deste pressuposto, pode-se pensar que a introdução da História Local na Lei máxima do município se mostrou importante naquele momento da História da educação feirense, que desenhava uma nova realidade educacional para as escolas da Rede, pela possibilidade de produzir um sentimento de pertencimento ativo dos alunos à sua localidade.

No Brasil, a preocupação com as possíveis relações entre História Geral e Nacional e História Local na formação de identidades não é uma questão nova. Na História do ensino de História esta relação esteve presente desde a década de 1930, nas Referências Curriculares e Instruções Metodológicas que acompanharam as legislações educacionais brasileiras do período de Francisco Campos (HOLANDA, 1957).

Desde então, a História Local vem assumindo diferentes perspectivas de abordagem na escola, que, conforme Schmidt (2007) até 1971 se manteve como um recurso ou técnica didática para desenvolver atividades de ensino (principalmente com o primário). Ainda segundo a autora, a mudança aconteceu com o projeto educacional dos militares através do Parecer 853 do Conselho Federal de Educação (Reforma Educacional de 1º e 2º graus, Lei 5692/71). No documento, a localidade foi concebida como sinônimo de comunidade e como referência para o ensino de Integração Social – matéria que assumiu a configuração do currículo de História para as séries iniciais do então criado 1º grau. Com a finalidade de “ajustamento crescente do educando ao meio”, pretendia articular atividades de História e Geografia através do estudo do meio mais próximo e simples para o mais distante e complexo, concepção metodológica de seleção e organização curricular conhecida como “currículo por círculos concêntricos”. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais a História Local, valorizada também como estudo do meio, o qual poderia contribuir para a formação do sentimento de pertencimento do aluno a um determinado grupo social e cultural, foi assumida como um dos eixos temáticos dos conteúdos de todas as séries iniciais e como perspectiva metodológica para toda a escola básica.

Assim, conclui Schmidt (2007), essas diretrizes curriculares dão um tratamento ambíguo, mas não contraditório, à História Local: tanto como conteúdo (séries iniciais), quanto como recurso didático (em todas as séries), ou seja, “como fim e como meio do ensino de História nas séries iniciais, consolidando-a como substrato importante na construção da Didática da História<sup>83</sup>”.

Schmidt (2007) reconhece que a História Local pode contribuir na produção de uma consciência histórica individual/coletiva e, portanto, importante elemento na recuperação e/ou fortalecimento da historicidade do aluno, de seus valores, do seu entorno, de seu país, enfim, de seu processo de formação identitária. Para tanto, confere centralidade à questão de princípios metodológicos abertos pelo ensino da História Local, notadamente os relacionados com os documentos e fontes de pesquisa e com o rompimento da tradicional linearidade histórica.

Um currículo fundamentado na História Local, para Bittencourt (2004), ganha, necessariamente, contornos temporais e espaciais próprios, portanto, deve-se propor conteúdos que possibilitem identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço e a articulação entre o local, regional, nacional e mundial.

Nesta breve discussão sobre a História Local, prescrita pelo artigo 150 da Lei Orgânica Municipal como obrigatória para o ensino “em todos os níveis das escolas municipais”, pode-se ter uma noção do quanto, longe da aparente facilidade que o termo possa demonstrar e é normalmente concebido (inclusive por professores de História), o trabalho com tal conteúdo temático envolve questões complexas de ordem teórico-metodológica que necessita de um processo formativo. Às boas intenções de colocar em prática no currículo vivido novas concepções de ensino de História, deve-se seguir políticas de formação continuada de professores. Este é um passo importante para que não ocorra um “ensino de História em migalhas” ou, as prescrições sejam deturpadas, ou ainda, não aconteçam.

### 3.4 CURRÍCULO VIVIDO NO ENSINO DE HISTÓRIA

#### 3.4.1 História Local

---

<sup>83</sup> Sobre os princípios constitutivos da Didática da História ver Rüsen (2001).

Em inventário feito por Silva (1999) dos projetos de leis sobre a educação que tramitaram na Câmara Municipal de Feira de Santana entre 1985 e 1996 foram identificados pela autora, ainda que não fosse seu objetivo, alguns que indicavam diretamente a criação de disciplinas escolares, dentre elas, a disciplina “História de Feira de Santana”.

O projeto de Lei nº 32/93 do vereador Tarcísio Pimenta não foi encontrado no arquivo da Câmara, mas, ao que tudo indica, a introdução da disciplina Cultura Regional na grade curricular do município de 1994 até 2003, como nos mostra os anexos 01 e 02, ocorreu para atender ao Art. 150 da Lei Orgânica Municipal, que prescrevia, para todos os níveis das escolas municipais, o ensino de História Local, dos povos indígenas e de origem africana.

Dos três professores de História entrevistados, dois tinham conhecimento da diretriz curricular explícita na Lei Orgânica e estabeleceram imediata relação com a disciplina Cultura Regional, introduzida na parte diversificada do currículo das escolas municipais apenas para a 5ª série, com duas horas-aula semanais. A análise dos diários de classe da disciplina também me levou a inferir sobre esta relação, como veremos adiante.

As questões da formação continuada e do descompromisso da Secretaria Municipal de Educação com os professores de História de 5ª a 8ª série voltam a aparecer entre os professores entrevistados. É importante retornar a questão tão recorrente neste trabalho na medida em que se entende formação e currículo como caminhos privilegiados “para comunicar ideias ou teorias com as ações pedagógicas”.

Tal situação de comunicação entre teoria e prática (que não deve ser entendida como uma via direta e garantida para a melhora da qualidade do ensino) foi recuperada aqui pela narrativa da professora Edna.

Sabia [sobre o conhecimento da legislação]. Agora não assim, eu sei da obrigatoriedade do ensino de História Local e, lembro, houve até um período em que no currículo da Rede municipal tinha uma disciplina de Cultura Regional que o professor não sabia bem pra onde caminhava essa Cultura Regional. É ela, eu acho, que atendia essa necessidade da questão da História Local. Olha, é muito bonito ter isso no currículo, mas como o professor vai trabalhar História Local, História dos povos indígenas e História dos povos africanos? Como a rede municipal instrumentaliza o professor para isso? Que formação ela deu pra isso? A professora Edna ela trabalha História Local, mas ela trabalha História local porque tem pós-graduação em História Regional e Local. Então na pós-graduação em História Regional e Local eu trabalhei com o Centro Industrial Subaé. Eu estudei muito isso aí. Então quando eu chego a minha 7ª série que eu vou trabalhar Revolução Industrial eu pego e aplico ao material que eu tenho sobre História Local a implantação de indústria em Feira de Santana, mas porque eu tenho! Não foi o município que me deu essa formação. [...] Então eu já trabalhei nessa linha aí. Nos povos indígenas bem pouco porque eu não tenho nenhum material a não ser

a História oficial prática dos povos indígenas. Não me acho preparada para isso. E História da África o município fez recentemente não sei se foi um curso ou uma especialização, não sei bem, uma preparação com um grupo para trabalhar esses temas de História de povos africanos [referindo-se a um trabalho de formação de professores da SME para atender à Lei 10.639/03 durante o ano de 2007]. Fez uma turma, prometeu fazer uma outra turma e não fez. A Prefeitura coloca as coisas aí no papel, dá a obrigatoriedade, mas ela não instrumentaliza [...] Os investimentos maiores em termo de 5ª a 8ª não tem. Até mesmo porque existia, não sei se existe ainda, essa ideia de que ao município cabe o ensino de 1ª a 4ª série, da 5ª a 8ª já era, eu acho, competência do Estado, alguma coisa assim. Então sempre o município deixou essa clientela que eu atendo para segundo ou último plano. **Quando o professor é curioso ele vai atrás, ele se informa, mas não porque haja alguma facilidade ou algum estímulo real para que essa obrigatoriedade ela se torne efetiva na prática didática do professor** (Professora Edna).

Não é novidade na literatura da área (MOREIRA, 2004; FONSECA, 2001, 2005b; SACRISTÁN, 2000; ROCHA, 2002; GIROUX; MCLAREM, 2004; MARTINS, 2007) que no processo da ação de ensinar, esses dois caminhos (currículo e formação continuada) atuam entrelaçados em alguma medida, mesmo porque, como defendo em minha hipótese, o desenvolvimento do currículo vivido depende da modelação particular que os professores lhe dão.

Contraditoriamente, o “*frisson* do momento no Ensino de História na Rede”, (Professora Tereza), não significou a introdução dos conteúdos prescritos no dia-a-dia das escolas da Rede Municipal. A professora Edna nos dá indícios sobre os significados que tal diretriz imprimiu para o currículo vivido nas escolas municipais:

E inclusive essa disciplina Cultura Regional ela era distribuída para professor de qualquer área para complementar carga horária. Não era especificamente para o professor de História. Tinha professor de português, matemática, ensinando Cultura Regional desde que tivesse faltando uma ou outra aula ele completava dando aula apenas. Então são os modismos. Põe Cultura Regional, tira, põe Redação a depender da demanda e das modas do ensino no momento (Professora Edna).

Dos 25 diários de Cultura Regional analisados, 14 têm em seu currículo conteúdos que nos remetem à História de Feira de Santana. Entretanto, apenas pela seleção e organização de conteúdos não se pode identificar a especialidade do professor. Isto porque, as configurações curriculares registradas nos diários expressam a polissemia do termo cultura e a falta de quaisquer tipos de planejamentos da Secretaria de Educação na implantação da nova disciplina.

A programação da disciplina ficava sobre o total arbítrio do professor. Estes selecionavam e organizavam os conteúdos partindo basicamente de dois conceitos de cultura: 1) ato, efeito ou modo de cultivar, cultivo; 2) complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade (FERREIRA, s/d).

Em uma das escolas pesquisadas o currículo foi organizado por temas, seguidos por diferentes professores, distribuídos pelas 4 unidades do ano: agricultura, ecologia, História de Feira de Santana e plantas medicinais. Ao que parece, num movimento organizado por dentro, ou seja, por iniciativa dos próprios professores e/ou da escola foi feita a seleção e organização de conteúdos que abrangessem os dois conceitos de cultura mencionados anteriormente.

Vejamos os conteúdos selecionados para a História de Feira de Santana desta escola: origem da cidade; como era a Feira de ontem? aspectos geográficos e físicos: limites, divisão política, clima, vegetação; comunicação e transporte de Feira de Santana; folclore de Feira de Santana; vida social e cultural; aspectos econômicos (diretamente relacionados ao comércio), primeiros governantes locais e seus feitos.

Sobre este último ponto, Bittencourt (2004) propõe identificar o enfoque e a abordagem de uma História Local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, das festas, etc. para não incorrer numa continuação dos pressupostos norteadores da História Nacional já tão criticados, ou seja, reproduzir a História do poder local fazendo os alunos conhecerem a vida e obra de antigos prefeitos e demais autoridades. Mas deixa clara a necessidade de distinção entre História e Memória.

Ainda que sob prováveis circunstâncias coletivas de construção curricular desta escola, a análise dos diários de classe mostrou o quanto a concepção de educação, ensino, História, currículo, homem, sociedade, etc. dão um tom próprio/particular a cada professor ao planejar e ensinar. A avaliação da necessidade de uma introdução conceitual, o tempo de dedicação a um ou outro tema e o enfoque privilegiado foram variáveis identificadas nos diários que permitem inferir sobre uma característica pertinente aos currículos, quer seja ele imposto ou não: a flexibilização

Nestes casos, alguns conteúdos selecionados merecem destaque: Em dois diários (da mesma professora) o ano letivo é iniciado com os conceitos de **cultura** e **sociedade**. Em outro “**falar sobre as qualidades de Feira**”. No diário de uma terceira professora o destaque é para a **vida social e cultural da cidade**, esta dedica 4 semanas à discussão do Folclore Local.

Uma professora da segunda escola fez todo o seu planejamento curricular para o ano de 1999 a partir do enfoque cultural da História da cidade, com destaque para as festas e

danças: Festa de São José, Festa de Reis, São João, São Cosme, Festa do Vaqueiro, Bata de Milho, Bata de Feijão, Samba-de-roda. Curioso destacar que a Micareta, festa popular de origem local nacionalmente conhecida como “carnaval de abril”, não foi lembrada como conteúdo em nenhum dos diários.

Nos anos de 1994 e 1998 encontrei conteúdos explícitos sobre a copa do mundo: “cultura dos países participantes da copa”; “cultura na copa”; “os países da copa”.

Nos registros analisados através dos diários de classe, os aspectos mais importantes observados no trabalho dos professores com História Local, e que reflete a preocupação de alguns teóricos com um “ensino de História em migalhas”, foram: a quase inexistência de qualquer tipo de relação da História de Feira de Santana com a História da região, do país, do mundo (mesmo quando alguns professores enfocaram os países participantes da copa) e da utilização de fontes próximas aos alunos.

No currículo criado por dois professores foi estabelecida uma relação de espaços/tempos diferentes, circunscrevendo-se à relação Feira/Região, ocupando o espaço de uma hora/aula apenas: “Feira de Santana e a influência nordestina” e “Importância da agricultura regional”. Em relação às fontes uma professora registra o trabalho com cantigas de roda e outra registra uma visita ao Museu Regional de Feira de Santana.

Partindo do pressuposto de que em uma realidade local não se encontram as chaves de sua própria explicação, de acordo com Prats *apud* Schmidt (2007) a História Local deve ser ensinada sob algumas condições, dentre elas: não ter como objetivo que o resultado da aprendizagem seja a elaboração da História, mas iniciar o aluno no método histórico para que ele possa ser capaz de compreender como se constroem os conceitos e as leis sobre o passado, selecionar as fontes mais próximas dos alunos, pela possibilidade de serem mais motivadoras e significativas e que o estudo da História Local sirva para oferecer e enriquecer as explicações da História geral, de “outros lugares”.

A opção pelo ensino da História Local, portanto, merece estudos e reflexões a respeito de seus pressupostos teórico-metodológicos, para uma seleção de conteúdos coerente com os objetivos centrais atribuídos a disciplina que fujam dos traços epistemológicos do positivismo no Ensino de História.

Certamente o conteúdo dos outros 12 diários da nova disciplina – Cultura Regional – não foi selecionado e organizado por professores de História. Os mais recorrentes foram: noções de morfologia, fisiologia e multiplicação das plantas; poluição do ar, do solo, das águas; propriedades biológicas do solo, lipídios, as florestas e suas influências sobre a natureza; o meio ambiente e seus problemas; vitaminas A, B, B2, B12, C, D, E, K; adubação e

fertilizante; agricultura; pecuária, plantas e frutas medicinais; avicultura, suinocultura, olericultura, floricultura, fruticultura.

Em se tratando dos diários de classe de História analisados, a História de Feira de Santana foi trabalhada por poucos professores. Entre 1994 e 1999 nas quatro séries do Ensino Fundamental encontrei apenas oito registros sobre a temática. Em três deles os registros destoavam dos conteúdos registrados antes e depois no currículo do diário e foram inseridos, de acordo com os próprios professores, por ser aniversário da cidade: “trabalho sobre Feira de Santana (aniversário da cidade)<sup>84</sup>”. Em quatro diários os conteúdos se encontravam no período do processo de Independência do Brasil e faziam referência explícita à Maria Quitéria, em um deles a “Maria Quitéria, a heroína feirense”.

No último diário a professora inclui a História Local no planejamento curricular que fez para a I unidade, no qual selecionou e organizou o currículo com conceitos que fundamentam os estudos históricos e sua periodização tradicional, vejamos:

Quadro 5: Conteúdos conceituais do diário de classe da 5ª série, I unidade - 1995.

Série: 5ª	Profª. Aline
Unidade	Conteúdos conceituais
I	Conceito, divisão e importância da História Pré-história, conceitos, surgimento do mundo, períodos paleolítico e neolítico Fatos históricos: História de Feira de Santana

Percebe-se a intenção da professora em situar a História da cidade (talvez as condições históricas de seu surgimento ou seu processo de constituição política, econômica ou social) como um exemplo de fato histórico a ser ensinado, o que, se foi o caso, pode ter contribuído para produzir uma auto identificação do aluno com a “História maior”, sempre tão circunscrita a outros tempos, espaços e sujeitos.

### 3.4.2 Os Povos Indígenas

<sup>84</sup> Quando do registro da professora o aniversário da cidade era comemorado em 16 de julho. Hoje a comemoração passou a ser oficialmente no dia 18 de setembro.



Em relação à prescrição sobre os indígenas, estes estiveram presentes nos diários de História geralmente no conteúdo sobre a formação étnica do Brasil e suas contribuições para a sociedade brasileira, na “visão europeia do índio” ou sobre o “índio submetido”. Portanto, pode-se notar uma perspectiva de ensino dos professores ainda muito relacionada ao que Freitas (2009a) considera na contramão da historiografia dos livros didáticos das últimas três décadas sobre a temática<sup>85</sup>: mantêm uma abordagem evolucionista da História e teses consideradas ultrapassadas ou sem cobertura legal, como indígenas ingênuos, vítimas eternas, ou sujeitos pertencentes ao Brasil colonial.

Até mesmo em 1999, quando a adoção do livro didático “Brasil: uma História em construção”<sup>86</sup>, que tem uma abordagem relacionada ao “cientificamente e politicamente correto” de Freitas (2009a), os professores não registraram em seus diários o interesse em incorporar esses avanços sobre a temática indígena à sua prática. Um diário se destaca num rol de 44 analisados deste ano. Vejamos os conteúdos conceituais do currículo registrados pela professora para a I e II unidades em uma turma de 5ª série em 1999 no quadro 6.

Quadro 6: Conteúdos conceituais do diário de classe da 5ª série, I e II unidades.

Série 5ª	Profª: Marina
Unidade	Conteúdos conceituais
I	Ser ou não ser cidadão Todo trabalho tem sua importância Cidadão simples e cidadão ativo Tribos indígenas distribuídas pela América Índio ou Índios? Descobrimento do Brasil
II	De repente o homem branco chegou O velho mundo Índios e civilizados Em busca do tempo perdido Os direitos indígenas na Constituição do Brasil Os índios, cidadãos brasileiros

<sup>85</sup> O autor aponta 4 critérios de análise para identificar mudanças/ inovações no trato com as imagens veiculadas sobre os indígenas brasileiros nos livros didáticos: 1) do espaço ocupado pela experiência indígena 2) a qual tempo/evento sua experiência está relacionada 3) da incorporação dos avanços da pesquisa de ponta nas áreas de História, Antropologia, Arqueologia e Linguística nos livros didáticos, ou seja, se essas imagens são construídas em base cientificamente corretas; 4) da incorporação dos avanços da legislação que protege os interesses das sociedades indígenas (Constituição, convenções internacionais, manifestos de autoria indígena, etc.), ou seja, se essas imagens são construídas em bases politicamente corretas (FREITAS, 2009a, p.202-203).

<sup>86</sup> Livro que marcou o currículo da disciplina no final dos anos de 1990, destacado no capítulo anterior.

Ao que tudo indica, os professores de História da Rede Pública Municipal de Ensino entre 1994 e 1999 não seguiram a prescrição da Lei Orgânica, tampouco acompanharam o movimento de mudanças nos livros didáticos, no qual, segundo Freitas (2009a) em relação ao tempo e ao espaço dedicado aos índios

há consenso no sentido de afirmar-se que, nas últimas três décadas, a experiência indígena teve sua presença ampliada nos livros didáticos. De um capítulo inicial a inserções em várias unidades de leitura; de uma aparição no início do período colonial à presença no tempo anterior à chegada dos europeus até as referências aos conflitos fundiários dos anos de 1990 (FREITAS, 2009a, p. 203).

### 3.4.3 Os Povos de Origem Africana

Em relação à prescrição sobre os povos de origem africana percebi que sua presença nos diários de classe de História também continuou muito condicionada pelo peso da tradição.

Os negros aparecem na História do Brasil predominantemente no conteúdo sobre a formação do povo brasileiro e como escravos durante o período colonial. Na História Geral também são vistos pelos alunos, predominantemente, em situações de submissão/exploração, notadamente na descolonização afro-asiática do pós II Grande Guerra.

A tradição inventada das datas comemorativas como conteúdo do ensino de História continua em uma versão de comemoração a heróis populares ou fatos históricos que remetam a conquistas das minorias (no sentido de serem historicamente exploradas). Este exemplo aparece em alguns diários, mas o caso de uma professora chamou a atenção, mostrando-se como uma marca forte de sua concepção de ensino e de História, condições já constatadas aqui como primordiais nas configurações curriculares criadas pelos professores. Em 1994, nas turmas em que ensinava (7ª e 8ª séries), a professora **quebra o currículo** que parecia ter uma lógica processual, para, no dia 13 de maio fazer um “trabalho (o negro)”. Isto ocorre **em todas as turmas que ensina entre 1994 e 1999** também com outras datas tradicionalmente comemoradas nas escolas: 22 de agosto (dia do folclore), 16 de julho (aniversário da cidade).

Em nenhum dos diários analisados encontrei registros que valorizassem explicitamente a cultura e história de negros africanos ou seus descendentes, tampouco de revoltas que demonstrassem a resistência negra à escravização, como a dos Malês na Bahia, por exemplo.

As temáticas da História africana e indígena no município só começam a ser sistematicamente discutidas a partir de 2007 quando há um movimento dentro da Secretaria Municipal de Educação, organizado por professores de História da Rede, que viram na Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, a oportunidade de efetivar antigos projetos de interesse pessoal/profissional.

### 3.5 DAS INTENÇÕES LEGAIS AO CURRÍCULO VIVIDO PELOS PROFESSORES: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

A prescrição curricular para o ensino de História, dentro do movimento reformista nos anos de 1990 aqui analisado, não conseguiu intervir no currículo da disciplina, que continuou, predominantemente, fundamentado por uma seleção e organização de conteúdos conceituais essencialmente a partir da História europeia.

O ensino da História Local, dos povos indígenas e de origem africana, prescrito no art. 150 da Lei Orgânica Municipal de 1990, apesar de ter um caráter progressista e emancipatório, destacando-se inclusive do contexto das políticas educacionais estaduais e nacionais, careceu de desdobramentos legais ou legislações complementares que viabilizassem a sua implementação. Tais desdobramentos, como uma política de formação continuada de professores, por exemplo, se configurariam como componentes das políticas educacionais locais e seriam uma base importante para a realização efetiva das mesmas.

A tentativa mais próxima de colocar em prática a prescrição curricular para o ensino de História se deu com a História Local ao ser introduzida, no currículo da 5ª série, a disciplina Cultura Regional. A polissemia do termo cultura, a necessidade de base teórica, a falta de propostas/orientações/diretrizes sobre o conteúdo da nova disciplina pela SME, fizeram dela um mosaico de ideias e/ou ainda muito relacionada a um “ensino de História em migalhas”, pouco contribuindo com o desenvolvimento do raciocínio histórico dos estudantes.

No currículo vivido, os índios e os povos de origem africana continuaram sendo colocados no lugar menor, com súbitos momentos de resistência. As experiências destes dois sujeitos coletivos na História do Brasil e do mundo ocuparam pouco espaço nas salas de aula, ora com abordagens que se aproximavam de concepções emancipatórias, ora mantendo concepções monoculturais e hegemônicas.

De fato, no movimento reformista educacional, os professores, em especial os de História, viram mudanças que acabavam por assegurar um aumento na margem de autonomia de seu trabalho, como por exemplo: acesso à Rede apenas por concurso público, liberdade para deliberar sobre seus planos de curso, de aula, tipo de avaliação, etc.. Mas as condições adversas de desenvolvimento do trabalho docente permaneceram: grande número de alunos em sala, carga-horária da disciplina diminuta, livro e material didático insuficientes, espaço físico inadequado e a inexistência de políticas de formação continuada para professores de 5ª a 8ª séries aparecem mais uma vez como fortes elementos que influenciaram a seleção e organização curricular.

Em um contexto educacional de distanciamentos entre a legislação e o currículo vivido e nas inter-relações entre o “fazer docente e as forças da tradição”, os professores não se submeteram a ditames externos e exteriores aos seus próprios processos de formação e experiências continuadas, por conseguinte não deixaram de inventar os currículos. A epígrafe que inicia este capítulo, nos chama atenção justamente para esse movimento pendular entre a tradição e a inovação, no qual “o peso do passado prolonga e interfere no movimento de mudança”, mas não o impede.

Vale destacar ainda que, das intenções legais ao currículo vivido, há um hiato que precisa ser preenchido: o respeito e comprometimento ético, político e pedagógico dos governantes, reformadores, gestores, professores, pais e estudantes com a educação pública escolar.

## CONCLUSÃO

Nesta pesquisa que ora concluo ficou claro que nas páginas dos livros didáticos o professor de História da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana encontrou os principais parâmetros curriculares para seu trabalho. Contudo, este currículo prescrito não se imprimiu como um limite e/ou como único instrumento que orientou o professor a fundamentar o currículo no momento de configurar a prática.

De acordo com os professores entrevistados, o uso do livro didático por eles teve conotações que os distanciavam de um simples “lugar do morto”<sup>87</sup>. Apesar das tentativas legais de empurrá-los para a passividade de apenas reproduzir e transmitir conhecimentos produzidos em outras instâncias – como os processos de tecnologização, de privatização e de racionalização do ensino – não se pode ignorar a existência de outros movimentos que vão em sentido contrário, protagonizados pelos diferentes professores em suas diferentes práticas escolares.

Assim, a dimensão da singularidade pessoal/profissional dos professores permite concluir que estes têm de fato importantes margens de autonomia na configuração do que será o currículo na sala de aula, limitada mais diretamente por sua formação (inicial e continuada), habilidade em lidar com possíveis adversidades da sala de aula e condições de trabalho concretas, do que por um certo caráter de transferir conhecimentos, pretensamente intrínseco e/ou atribuído à prática docente.

De certo, as concepções epistemológicas dos professores estão influenciadas por concepções mais amplas – de ordem coletiva – da cultura geral (anterior a sua graduação!) e da historiográfica e pedagógica em particular, que conjuntamente formam o seu arcabouço político, intelectual, ético, estético e profissional. Mas essas concepções são elaborações pessoais dentro de contextos socioculturais e históricos, de tradições escolares e curriculares, dominantes em determinados tempos e espaços, das quais estes professores receberam/recebem influências e vice-versa.

O professor Reginaldo, o único que declarou seguir “a risca o livro didático” em um dado momento de sua trajetória profissional, também revelou tanto a necessidade de diversificar o material didático utilizado nas aulas, quanto a passagem para uma relação mais

---

<sup>87</sup> Metáfora utilizada por Nóvoa (1995) para designar o lugar que muitas vezes é reservado aos professores, considerados, nestes casos, como o referente passivo de toda a cadeia de práticas que vêm a constituir as realidades educativas e o currículo.

crítica com o livro, à medida que passou a se “por em questão” se tais materiais satisfaziam as necessidades de suas crenças teóricas (ou não) e sobre “o quê” ele considerava importante para proporcionar uma aprendizagem significativa ao seu aluno e/ou diferentes formas de ensiná-lo a aprender. Um exemplo marcante neste caso foi dado pelo próprio professor quando defendeu de forma contundente e poética a necessidade de desconstruir a heroicização de personagens da História que pareciam canonizados neste lugar, como Napoleão Bonaparte, Princesa Isabel e Tiradentes, os quais foram mantidos por ele mesmo no currículo da disciplina nos primeiros anos de sua carreira.

As outras professoras, apesar de terem o livro didático como principal fonte para planejar suas aulas, não relataram em momento algum sua exclusividade, evidenciaram sim outras formas de relações com o livro assim como com outros materiais e fontes, didáticos ou não.

A professora Edna demonstrou uma postura que variava entre ir além do currículo prescrito, notadamente no que diz respeito à dedicação de tempo curricular e ênfase nos conceitos que fundamentam a ciência Histórica (História e sociedade, por exemplo) e a decisão de explicar o mundo aos seus alunos a partir da corrente teórica marxista, fruto declarado de sua formação inicial.

Professora Tereza, a que mais demonstrou interesse na construção de um conhecimento histórico a partir de conteúdos que partissem da realidade presente do aluno, estava mais voltada para a abordagem da Nova História.

Mas, os três professores tinham em comum pensar a disciplina História como meio capaz de contribuir para a transformação da realidade através de uma formação crítica e emancipatória, a qual os estudantes precisam conhecer para compreender o mundo do qual fazem parte e nele ser um sujeito ativo.

As renovações teórico-metodológicas da produção historiográfica do Marxismo e da Nova História deixaram suas marcas nas configurações curriculares destes professores e dos livros didáticos. O que não representou um rompimento com a tradição positivista no ensino da História escolar. Nos conteúdos conceituais predominou uma situação de contiguidade entre o “tradicional” e o “inovador” no tratamento com os sujeitos históricos, com a periodização e com a noção de tempo, havendo uma ampliação dos ângulos de visão sobre o passado, da experiência humana chamada à cena. Neste entremeio, parece que a continuação da tradição de uma História fragmentada e de um passado petrificado teve maior peso.

Os conteúdos da vulgata histórica continuaram com força, como Grécia e Egito Antigos, Revolução Francesa, Revolução Industrial. O golpe civil-militar que se deu no Brasil

em 1964 e seus desdobramentos para a vida dos brasileiros foi o conteúdo mais lembrado pelos professores. O novo consistia sim no enfoque narrativo e tratamento didático que se dava a estes e outros conteúdos conceituais.

Tanto nos livros didáticos analisados, como nas narrativas dos professores e registros dos diários de classe, não mais identifiquei um enfoque essencialmente político administrativo da História. Predominantemente, a experiência humana ao longo do tempo foi tratada a partir das dimensões político-econômica e social. O enfoque cultural aparece ainda muito timidamente. Na coleção de Cláudio Vicentino este enfoque aparece apenas nos textos complementares e na coleção de Martins parece cumprir uma formalidade. No currículo vivido o cultural é mais destacado.

Esta ampliação dos ângulos que o passado pode se dar a conhecer coadunava com as aspirações de liberdade que invadiram a atmosfera cultural de um país que nascia para a “cidadania e a democracia<sup>88</sup>”. Estes pilares da reconstrução nacional após 20 anos de ditadura civil-militar, significou, nas reformas curriculares e no ambiente escolar, dentre outros aspectos, um movimento de entrada de sujeitos “esquecidos” pela História tradicional e o deslocamento do sujeito individual para o coletivo.

Neste cenário, é importante o questionamento sobre que tipo de democracia e de cidadania se defendia e se divulgava, quais concepções de História e de ensino estiveram subjacentes às novas propostas curriculares que propagavam o rompimento com práticas tradicionais e que deveriam, em tese, dialogar com os professores, enfim, é imprescindível indagar sobre **o quê** o novo projeto político de sociedade e de educação tinha de novo.

Assinalo também a referência dos professores aos mecanismos externos de avaliação/medição da qualidade do ensino nas escolas, canalizados no acesso à universidade através dos exames de vestibular. Suas exigências repercutem no conteúdo válido a ser ensinado, configurando-se como chave importante da tensão entre o que os professores consideravam importante para um conhecimento histórico crítico e um conhecimento para “passar no vestibular”, considerado por eles como tradicional.

Em um processo individual/coletivo de “tornar-se” professor, proporcionado pela experiência continuada da prática docente (a forma como selecionavam e organizavam os conteúdos foi acompanhando o amadurecimento profissional destes professores) aqui traduzida nas tensões e dilemas enfrentados por exigências e condições externas à escola, aproximações e distanciamentos com o currículo prescrito nos livros didáticos e na legislação,

---

<sup>88</sup> Estes conceitos nortearam os documentos oficiais do período que visavam orientar a construção dos programas e currículos no Brasil – PCNEF (1998) e DCNEF (1998).

pela busca por outras bibliografias, fontes de pesquisa e outros materiais didáticos que pudessem enriquecer as aulas.

A organização do ensino de História por temas e problemas dificilmente fez parte da realidade das aulas de História nas escolas da Rede na década de 1990. Apesar da introdução da noção de tempo sincrônico na organização curricular da História Integrada, mantém-se a lógica da linearidade histórica e de sua noção teleológica de tempo cujos marcos continuaram marcadamente europeus.

No âmbito das reformas educacionais locais, as determinações previstas no Artigo 150 da Lei Orgânica de 1990, apontavam para mudanças efetivas na realidade educacional e curricular em geral e para o currículo do ensino de História em particular que não se concretizaram na prática. Se por um lado a tentativa de incluir a História local, indígena e africana no currículo das escolas da Rede Municipal pode ter representado intenções<sup>89</sup> de romper com a tradicional concepção eurocêntrica, etnocêntrica e linear da História, redefinindo conteúdos conceituais e sua organização curricular, por outro, as narrativas e os diários de classe demonstraram que os negros africanos e os indígenas continuaram a ocupar um “lugar menor” na formação da História do Brasil. O currículo vivido também demonstrou que a História Local, quando trabalhada<sup>90</sup>, o foi de forma pontual e estanque, descolada da História nacional e geral. Ao que tudo indica, oficialmente, este conteúdo foi adotado no currículo das escolas da Rede Municipal a partir da introdução da disciplina Cultura Regional, não necessariamente ministrada por professores de História, como vimos no terceiro capítulo.

A busca por uma História construtivista, ainda pouco definida para os professores, parece ter marcado, decisivamente, as suas concepções de ensino em 1999. O tradicional questionário com pergunta de resposta única foi fortemente combatido nos seus discursos. A análise dos registros dos diários de classe me permitiu concluir que as inovações das questões didático-pedagógicas de fato estavam na forma dialógica de ensinar, que convivia com a tradição dos “exercícios de fixação”, comumente relacionados ao estigma cultural da memorização sobre o ensino de História na escola: decorar.

Há que se destacar, que ao longo desta investigação outros problemas foram identificados, suscitando a necessidade de novos estudos e pesquisas a serem desenvolvidas sobre o currículo do ensino de História na escola: autonomia disciplinar da História na

---

<sup>89</sup> Não necessariamente conscientes ou de caráter político-pedagógico, visto que não foi possível examinar as circunstâncias de tal inclusão, como foi frisado no capítulo 3. Possivelmente, representaram intenções de conferir um referencial próprio para a educação municipal, mas ainda carecem de investigação.

<sup>90</sup> Dos 170 diários de História analisados, encontrei 8 registros sobre o tema, os quais foram discutidos no capítulo 3.



ditadura civil-militar (década de 1970) em Feira de Santana; a inclusão do artigo 150 na Lei Orgânica de Feira de Santana (1990) e seus desdobramentos nas escolas da Rede; usos e formas de apropriação do livro didático pelo professor; práticas de leituras, políticas de currículo e de formação para o ensino de História; processos de alfabetização e letramentos históricos; função da leitura e da escrita no currículo da disciplina; currículo dos cursos de formação inicial/universitária de professores de História; sentidos do ensino de História para crianças e jovens das classes populares; saberes docentes, papel do professor de História e sua profissionalidade; relações entre livro didático e currículo da disciplina; transposição didática e construção de conhecimento histórico na escola.

Os resultados levantados nesta pesquisa levam a concluir que o movimento pendular entre a tradição e a inovação nos conteúdos conceituais favorece a construção de diferentes configurações curriculares que são modeladas pelos professores. Nestas construções a formação inicial/universitária e os livros didáticos foram as fontes de maior interferência nas fundamentações teórico-metodológicas dos professores, ao mesmo tempo em que a ausência da formação continuada (ausência de políticas públicas, os professores buscavam essa formação independentemente da oferta da SME) produziu pouca clareza sobre a pertinência das fundamentações que adotavam.

A produção de entendimentos de que o currículo é traduzido e moldado em boa parte pelas concepções dos professores ressalta o papel ativo de suas ações e a importância de sua formação política, cultural, intelectual e profissional na configuração e no desenvolvimento de novos currículos.

Assim, a necessidade de investimentos públicos diretos na melhoria das condições de trabalho e formação dos professores que possam contemplar e validar suas experiências continuadas, adquiridas dentro e fora da escola, impõem-se como um meio de incidir na qualidade do ensino.

Para a formação continuada dos professores, entendida como lugar privilegiado do percurso entre a formação inicial e o enfrentamento diário das condições de trabalho e das atribuições em que se assentam a profissão docente, o desafio incide diretamente em conceber a **escola** (e seus currículos!) como um lugar educativo de formação e de profissionalidade, não exclusivamente de trabalho técnico e sob um pretenso manto de neutralidade.

Por fim, como nos ensinou Benjamim (1987), contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo. O cruzamento/confronto de diferentes fontes históricas (livros didáticos, diários de classe, legislações e narrativas dos professores) realizado nesta pesquisa, permitiu encontrar pontos em comum capazes de nos orientar por caminhos possíveis de configurações

diferenciadas do Currículo do Ensino de História. Mas, certamente há outros professores, com outros percursos de vida pessoal/profissional, construindo outros possíveis caminhos...

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005. Cap. 2, p. 28-41. (Repensando o Ensino).

AGUIAR, Ednalva Padre. **Currículo e Ensino de História**: entre o prescrito e o vivido. Vitória da Conquista - BA, Brasil (1993/2000). 2006 . 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

ALEM, Natália Helena. **Entre permanências e mudanças**: a História do ensino de História no Colégio Estadual Clériston Andrade, da rede estadual de Eunápolis – BA (1993-1999). 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. 2, p.39-57.

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. Departamento de Educação Primeiro e Segundo Graus. **Currículo**: diretrizes para a área de estudos sociais. Salvador: SEC, 1984.

\_\_\_\_\_. **Constituição do Estado da Bahia**. Salvador: Assembléia Legislativa do Estado da Bahia, 1989.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Departamento de Ensino. **História**: Diretrizes curriculares para o ensino fundamental. Salvador: SEC, 1994. (Educação Caminho para a Construção da Cidadania).

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Fundação Carlos Chagas, 1998. Cap. 1, p. 5-42.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. Cap. 14, p. 197 – 221. (Obras escolhidas, v. 1)

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade PNLD história - 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. (Org.). **Livros didáticos de**

**história e geografia: avaliação e pesquisa.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. Cap. 2, p. 27-53.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.** Campinas, SP: Fundação Carlos Chagas, 1998. Cap. 4, p. 127-161.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

\_\_\_\_\_. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005. Cap. 1, p. 11-27 (Repensando o Ensino).

\_\_\_\_\_. Ensino de História e Identidade Nacional. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda & colaboradores. **Ensino da História e Memória Coletiva.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Livro didático e saber escolar (1810-1910).** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção História da Educação).

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História, ou, o ofício de Historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história.** Brasília: MEC / SEF, 1998.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: \_\_\_\_\_. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1992. Cap. 1, p. 7-37.

CABRINI, Conceição. et al. **O ensino de história: revisão urgente.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CADERNOS CEDES. Campinas, SP: Autêntica, n. 10, 1983.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** Sobre a História e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FEIRA DE SANTANA. Lei n.º 1.044/87, 25 de maio de 1987. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Feira de Santana. Feira de Santana, mai. 1987.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 37/90, 05 de abril de 1990. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Município de Feira de Santana e dá outras providências. Câmara Municipal de Feira de Santana, abr. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 01/94, 11 de novembro de 1994. Dispõe sobre o Estatuto, Previdência e Sistema de Carreira dos servidores do Município de Feira de Santana e de suas Autarquias e Fundações, Feira de Santana, Nov. 1994.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão de Estudos Sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 10, p. 11-22, 1983.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. Dilemas políticos e pedagógicos na formação do professor de história no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 71-84, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005a. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de história**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005b. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. Introdução: currículo e cultura. In: \_\_\_\_\_. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Introdução, p. 9-26.

FRANCO, Aléxia Pádua. **Apropriação docente dos livros didáticos de história das séries iniciais do ensino fundamental**. 2009. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FREITAS, Itamar. **A pedagogia histórica de Jonathas Serrano**: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913-1935). São Cristóvão, SE: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). **História Regional para a escolarização básica no Brasil**: o texto didático em questão (2006/2009). São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2009a.

\_\_\_\_\_. Livro didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Orgs.). **Livros didáticos de História**: escolhas e utilizações. Natal: EDUFRRN, 2009b. Cap. 1, p. 11-19.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de história**: anos iniciais. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2010.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Construindo um novo currículo de história. In: NIKITIUK, Sônia Maria Leite. (Org.). **Repensando o ensino de história**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 5, p. 85-100. (Coleção Questões da Nossa Época).

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: EDUSC; Uberlândia, MG: EDUFU, 2004. (Coleção Educar).

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Cap. 6, p. 144-158.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação brasileira: desafios, políticas e práticas. In: Congressos Ibero-brasileiro de Política e Administração da Educação, Luso-brasileiro de Política e Administração da Educação, Do Fórum Português de

Política e Administração Educacional, 1, 6, 4, 2010, Elvas, Cárceres e Mérida. **Anais**. Elvas, Cárceres e Méridas: Fórum Português de Administração Educacional (FPAE/PT), Forum Europeo de Administradores de Lá Educación de España (FEAE/ES), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE/BR), 2010. Disponível em: <[www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf](http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf)>. Acesso em 03 de jan. 2011.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e História**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção da história. In: \_\_\_\_\_; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. Introdução, p. 9- 23.

HOLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1957. (Série IV - Currículo, Programas e Métodos - v. 1).

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antonio. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-62.

JARDIM, Ilza Rodrigues. et al. **Ensino de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento**. 4. ed. Porto Alegre: SAGRA, 1984.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 7. Ed. São Paulo: Papirus, 2005, p. 137-159.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LE GOFF, Jacques. História. In: \_\_\_\_\_. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2003. Cap. 1, p. 17-171.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série História e Ciências Sociais).

\_\_\_\_\_. Currículo e Formação de Professores de História: uma alegoria. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p.145-158, jun .2007.

MÁSCULO, José Cássio. **A coleção Sérgio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de história**. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p.123-144, jul./dez. 2004.

MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição; CATELLI JUNIOR, Roberto. **História temática**. São Paulo: Scipione, 2000. 4 v.

MORAIS, Marcus Vinícius de. História Integrada. In: PINSK, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 201-217.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Cap. 1, p. 7-20.

\_\_\_\_\_; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. 1, p. 7-37.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a Ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. Cap. 13, p. 271-296.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. **Em Aberto**, Curitiba: v. 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93, 1993.



NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. Cap. 1, p. 13-34.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_ (Org.). In: **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997. Cap. 1, p. 15-33.

\_\_\_\_\_. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. Cap. 3, p. 29-41.

OLIVEIRA, Margarida Dias de. Livros didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Orgs.). **Livros didáticos de História**: escolhas e utilizações. Natal: EDUFRN, 2009. Cap. 7, p. 79-86.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro didático de História**: três autores exemplares (1890-1930). 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2009.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano** escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. Cap. 13, p. 187-198.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. Cap. 2, p. 39-62.

SILVA, Antonia Almeida. **Estrutura e Funcionamento do Ensino**: continuidades e rupturas no ensino fundamental em Feira de Santana (1985-1996). 1999. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1999.

SILVA, Antonia Almeida; UZÊDA, Leomárcia C. de Oliveira.; ALMEIDA, Tamar Antunes de. Espaço social e espaço escolar: interfaces e contradições no contexto do Ensino Fundamental de 9 anos. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, vol. 11 - n. 2 - p. 161-169 / mai-ago 2011.

SILVA, E. P.. **Introdução ao conceito de modo de produção**. Feira de Santana, 1996. Mimeo.

SILVA, José Luiz Werneck da. **A deformação da história ou para não esquecer**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

SILVA, Marcos Antônio da (org). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco zero/ANPUH, 1984.

SILVA, Marcos Antônio da. **História**: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Mirna Ribeiro Lima da. **Trabalho docente em Feira de Santana-BA (2001-2004)**: profissionalização e precarização. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O Exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).

WARDE, Mirian Jorge; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. **Contemporaneidade e Educação**: revista semestral Temática de Ciências Sociais e Educação, São Paulo, n. 7, p. 9-33, 2000.

## FONTES

### LIVROS DIDÁTICOS

FERREIRA, José Roberto Martins. **História**. 5ª série. São Paulo: FTD, 1997a.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História**. 6ª série. São Paulo: FTD, 1997b.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História**. 7ª série. São Paulo: FTD, 1997c.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História**. 8ª série. São Paulo: FTD, 1997d.

MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, W. Mariley. Volume 1. São Paulo: Editora do Brasil, 1996a.

MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, W. Mariley. Volume 2. São Paulo: Editora do Brasil, 1996b.

VICENTINO, Cláudio. **História, memória viva**: Brasil, período colonial e independência. 5ª série. São Paulo: Scipione, 1994a.

VICENTINO, Cláudio. **História, memória viva**: Brasil, período imperial e republicano. 6ª série. São Paulo: Scipione, 1994b.

VICENTINO, Cláudio. **História, memória viva**: da Pré-história à Idade Média. 7ª série. São Paulo: Scipione, 1994c.

VICENTINO, Cláudio. **História, memória viva**: Idade Moderna e Contemporânea. 8ª série. São Paulo: Scipione, 1994d.

### DIÁRIOS DE CLASSE<sup>91</sup>

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes. Feira de Santana, 5ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Alice. Feira de Santana, 5ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. História, Maria da Conceição. Feira de Santana, 5ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Euvanete. Feira de Santana, 5ª série, 1994.

---

<sup>91</sup> Em alguns diários o nome do professor estava em branco e/ou ilegível, por este motivo a fonte está incompleta.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Benedito. Feira de Santana, 5ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Euvanete. Feira de Santana, 5ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Euvanete. Feira de Santana, 5ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Culturas Regionais, Noemia. Feira de Santana, 5ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Culturas Regionais, Noemia. Feira de Santana, 5ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Cultura Regional, Hilda. Feira de Santana, 5ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Alice. Feira de Santana, 5ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Cultura Regional, Edna . Feira de Santana, 5ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Nelza. Feira de Santana, 5ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Benedito . Feira de Santana, 6ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 6ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Ione . Feira de Santana, 6ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes . Feira de Santana, 6ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Edna Alice. Feira de Santana, 6ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 6ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes . Feira de Santana, 6ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes . Feira de Santana, 6ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes . Feira de Santana, 6ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eunice . Feira de Santana, 7ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. História, Conceição. Feira de Santana, 7ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eliza. Feira de Santana, 7ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 7ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eliza. Feira de Santana, 8ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eunice . Feira de Santana, 8ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 8ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Maria Eunice . Feira de Santana, 8ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eliza. Feira de Santana, 8ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 8ª série, 1994.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maria José . Feira de Santana, 5ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Lúcia . Feira de Santana, 5ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Alice. Feira de Santana, 5ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. História, Maria Helena. Feira de Santana, 5ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maria José . Feira de Santana, 5ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maria José . Feira de Santana, 5ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Cultura Regional, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Cultura Regional, Maria José . Feira de Santana, 5ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Cultura Regional, Maria José . Feira de Santana, 5ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Euvanete . Feira de Santana, 5ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Noêmia. Feira de Santana, 6ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 6ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes. Feira de Santana, 6ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 6ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes. Feira de Santana, 6ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maura. Feira de Santana, 7ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes. Feira de Santana, 7ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eliza. Feira de Santana, 7ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eliza. Feira de Santana, 8ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eliza. Feira de Santana, 8ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 8ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maura. Feira de Santana, 8ª série, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. História, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes. Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Nelza Maria. Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Euvanete . Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Conceição . Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Euvanete . Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maria José. Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Conceição . Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Antônio. Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Dinéia. Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes. Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Nelza. Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Cultura Regional, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Cultura Regional, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Antônio. Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Cultura Regional, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. História, Renê. Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. Cultura Regional, Maria Auta. Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. Cultura Regional, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Nelza. Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes. Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. História, Maria da Conceição. Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Dinéia. Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Noêmia. Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Zonilda. Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Nelza. Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes. Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. História, Maria da Conceição. Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Zonilda. Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Conceição . Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Noêmia. Feira de Santana, 6ª série, 1996.



FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Zonilda. Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Maria Audinéa. Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Maria Audinéa. Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 6ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 7ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 7ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 7ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eliza. Feira de Santana, 7ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 7ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. História, Maria da Conceição. Feira de Santana, 7ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 7ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eliza. Feira de Santana, 7ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Josimeire . Feira de Santana, 8ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. História, ... . Feira de Santana, 8ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maria Eunice . Feira de Santana, 8ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eunice. Feira de Santana, 8ª série, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes. Feira de Santana, 5ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Dineia. Feira de Santana, 5ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Maria Audinéa. Feira de Santana, 5ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Mauro. Feira de Santana, 5ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Euvanete. Feira de Santana, 5ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Cultura Regional, Lacima. Feira de Santana, 5ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Cultura Regional, Lacima. Feira de Santana, 5ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Antonio. Feira de Santana, 5ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Cultura Regional, Lacima. Feira de Santana, 5ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. História, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Cultura Regional, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. Cultura Regional, Renê . Feira de Santana, 5ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. Cultura Regional, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes. Feira de Santana, 6ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Nelza. Feira de Santana, 6ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Antonio. Feira de Santana, 6ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Nelza. Feira de Santana, 6ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Antonio. Feira de Santana, 6ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Antonio. Feira de Santana, 6ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Noêmia. Feira de Santana, 6ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Zonilda. Feira de Santana, 6ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Dinea. Feira de Santana, 7ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 7ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Elisa. Feira de Santana, 7ª série, 1997

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Elisa. Feira de Santana, 7ª série, 1997

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maria Eliane . Feira de Santana, 8ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maria Eunice . Feira de Santana, 8ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Maria Audinéa. Feira de Santana, 8ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Elisa. Feira de Santana, 8ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Elisa. Feira de Santana, 8ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maria Eunice . Feira de Santana, 8ª série, 1997.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. História, Renê . Feira de Santana, 5ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Antonio. Feira de Santana, 5ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maria José . Feira de Santana, 5ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maria José . Feira de Santana, 5ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. História, Renê . Feira de Santana, 5ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Cultura Regional, Noêmia . Feira de Santana, 5ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Cultura Regional, Noêmia . Feira de Santana, 5ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. Cultura Regional, Maria de Fátima . Feira de Santana, 5ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. História, Renê . Feira de Santana, 5ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Euvanete. Feira de Santana, 5ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 6ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Maria Audinéia. Feira de Santana, 6ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maura. Feira de Santana, 6ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 6ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maura. Feira de Santana, 7ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Ana Mires. Feira de Santana, 7ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eliza. Feira de Santana, 7ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Josameire. Feira de Santana, 7ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eunice Paranhos. Feira de Santana, 8ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maria Eunice . Feira de Santana, 8ª série, 1998.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim . Cultura Regional, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Marina . Feira de Santana, 5ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Adelina. Feira de Santana, 5ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maura . Feira de Santana, 5ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves . História, Neuza . Feira de Santana, 5ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes. Feira de Santana, 5ª série, 1999

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. Cultura Regional, ... . Feira de Santana, 5ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. História, Renê . Feira de Santana, 5ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes. Feira de Santana, 5ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Euvanete. Feira de Santana, 5ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Marizete . Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Joselito Amorim. História , ... . Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História , Marizete . Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História , ... . Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História , ... . Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História , ... . Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História , ... . Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. História, Conceição . Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História , Marizete . Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História , ... . Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História , Zorilda . Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História , Zorilda . Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História , Zorilda . Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História , Zorilda . Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes. Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Euvanete. Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Mirenildes. Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo. História, Renê . Feira de Santana, 6ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História , ... . Feira de Santana, 7ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eliza. Feira de Santana, 7ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eliza. Feira de Santana, 7ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, ... . Feira de Santana, 7ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 7ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maria Eunice . Feira de Santana, 8ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maria Eunice . Feira de Santana, 8ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maria Eunice . Feira de Santana, 8ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maria Eunice . Feira de Santana, 8ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 8ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 8ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, ... . Feira de Santana, 8ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eliza. Feira de Santana, 8ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eliza. Feira de Santana, 8ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eliza. Feira de Santana, 8ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos. História, Eunice Paranhos. Feira de Santana, 8ª série, 1999.

FEIRA DE SANTANA. Escola Municipal Joselito Amorim. História, Maura . Feira de Santana, 8ª série, 1999.

## APÊNDICE A

### Carta de Apresentação à escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ORIENTADOR – ITAMAR FREITAS OLIVEIRA  
MESTRANDA – SIMONE DIAS CERQUEIRA DE OLIVEIRA  
DATA – 10 DE MAIO DE 2010

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

À Direção da Escola Municipal \_\_\_\_\_

Eu, Itamar Freitas Oliveira, Professor do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, venho por meio desta apresentar Simone Dias Cerqueira de Oliveira, aluna do Mestrado em Educação da referida Universidade, matrícula 091030005 que, sob minha orientação, realiza pesquisa sobre os rumos do ensino de história, cujo campo empírico são escolas da Rede Municipal de Feira de Santana. Assim, solicito que ela possa ter acesso a documentos escolares, como cadernetas, planos de curso e de aula, dentre outros, para a realização de sua pesquisa.

Atenciosamente,

---

Itamar Freitas Oliveira



## APÊNDICE B

### Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado(a) professor(a)

No desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado, vinculada ao Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, sobre **o currículo do Ensino de História na Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana na década de 1990 - 5ª a 8ª séries**, avalei ser necessária a realização de entrevistas com professores que vivenciaram o cotidiano escolar, assim como de profissionais da educação que, de alguma forma, pudessem contribuir para o enriquecimento da referida pesquisa no espaço/tempo em foco.

Solicito a você colaborar com esta pesquisa através da concessão do(s) seu(s) depoimento(s) em relação à temática levantada. Os depoimentos concedidos serão gravados por meio magnético e transcritos, e, posteriormente, lhes serão apresentados para que verifique a fidelidade do seu conteúdo. Você poderá suprimir, no todo ou em parte, os documentos gerados a partir dos seus depoimentos e somente após a sua permissão, firmada por escrito no *Termo de Doação*, eles serão incorporados ao texto de minha dissertação de mestrado. Neste caso, poderei usá-los integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, poderão ser usados também em citações de terceiros. Todo texto contendo os seus depoimentos será gerado em duas vias, uma das quais será entregue a você.

Os depoimentos que você venha a dar fornecerão dados para uma compreensão mais ampla dos processos gerados pelas políticas curriculares oficiais, mas, principalmente sobre o currículo de história vivido no município.

Se você se sente esclarecido quanto aos procedimentos por mim utilizados, e caso concorde em colaborar, na condição de depoente, com a pesquisa sobre o currículo do Ensino de História em Feira de Santana na década de 1990 de 5ª a 8ª séries, por favor, assine no local abaixo reservado, declarando assim o seu consentimento livre e esclarecido.

---

Local, data.

---

Assinatura do depoente.

---

Assinatura da pesquisadora.

## APÊNDICE C

### LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA NA DÉCADA DE 1990.

BERUTI, Flávio; MARQUES, Adhemar; FARIA, Ricardo. **Brasil: história em construção**. Volume 4. Belo Horizonte: Lê, 1996.

COTRIM, Gilberto. **História e consciência do Brasil**. Livro 1. Saraiva. 1996

COTRIM, Gilberto. **História e reflexão**. São Paulo. Livro 1. Saraiva. 1996.

COTRIM, Gilberto. **História e reflexão**. São Paulo. Livro 2. Saraiva. 1996.

COTRIM, Gilberto. **História e reflexão**. São Paulo. Livro 3. Saraiva. 1996.

COTRIM, Gilberto. **História e reflexão**. São Paulo. Livro 4 série. Saraiva. 1996.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História**. 5ª série. São Paulo: FTD, 1997.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História**. 6ª série. São Paulo: FTD, 1997.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História**. 7ª série. São Paulo: FTD, 1997.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História**. 8ª série. São Paulo: FTD, 1997.

HERMIDA, Borges. **História do Brasil: colônia**. São Paulo: FTD, 1994.

HERMIDA, Borges. **História geral: Moderna e Contemporânea**. São Paulo: FTD, 1994.

MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, W. Mariley. **Brasil: uma história em construção**. Volume 1. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, W. Mariley. **Brasil: uma história em construção**. Volume 2. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

PILETTI, Cláudio & PILETTI, Nelson. **História e vida: da idade moderna à atualidade**. São Paulo: Ática, 1991.

RAMOS, Luciano. **História do Brasil**. 5ª série. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d.

SILVA, Francisco de Assis. **História geral: História Moderna e Contemporânea**. São Paulo: Moderna. 1991.

SILVA, Francisco de Assis. **História geral: história antiga e medieval**. São Paulo: Moderna. 1991.

VICENTINO, Cláudio. **História, memória viva:** Brasil, período colonial e independência. 5ª série. São Paulo: Scipione, 1994.

VICENTINO, Cláudio. **História, memória viva:** Brasil, período imperial e republicano. 6ª série. São Paulo: Scipione, 1994.

VICENTINO, Cláudio. **História, memória viva:** da Pré-história à Idade Média. 7ª série. São Paulo: Scipione, 1994.

VICENTINO, Cláudio. **História, memória viva:** Idade Moderna e Contemporânea. 8ª série. São Paulo: Scipione, 1994.

## APÊNDICE D

### SUMÁRIOS COMENTADOS DOS QUATRO LIVROS DA COLEÇÃO “HISTÓRIA” DE MARTINS.

5ª série	
<p>Cap. 1 - Os homens vivem em sociedade;            Cap. 2 - As diferenças no interior das sociedades;            Cap. 3 - As sociedades são diferentes;            Cap. 4 - Estudando as sociedades ao longo do tempo.</p>	<p>Tratam de conceitos fundamentais para a formação do pensamento histórico, como por exemplo, sociedade, cultura, História, tempo. Apenas no Cap. 4 o autor começa efetivamente a discutir <b>o que é e para que serve</b> a História, mas não busca articular este capítulo aos três primeiros, o que deixa parecer que o livro de História começa aqui.</p>
<p>Cap. 5 - Como tudo começou;            Cap. 6 - Como viviam os primeiros homens – o trabalho;            Cap. 7 - A força das ideias;            Cap. 8 - “Os descobridores do Brasil”;            Cap. 9 - Agricultura, a primeira grande revolução;            Cap. 10 - Aldeias, tribos e guerreiros: uma nova sociedade.</p>	<p>Estes capítulos são dedicados a pré-história, sendo que um destes se remete ao Brasil do período.</p>
<p>Cap. 11 - Surgiram as desigualdades sociais e as cidades;            Cap. 12 - Civilizações e império: o Egito;            Cap. 13 - Grécia, a rainha das civilizações da Antiguidade;            Cap. 14 - Apogeu e declínio da civilização grega;            Cap. 15 - Roma, de aldeia a “dona do mundo”;            Cap. 16 - Apogeu e declínio do Império Romano.</p>	<p>A Antiguidade Clássica é o tema tratado nestes 6 capítulos.</p>
<p>Cap. 17 - Idade Média: o surgimento da sociedade feudal;            Cap. 18 - Pobres servos!;            Cap. 19 - Os poderosos senhores da guerra;            Cap. 20 - O domínio da cruz.</p>	<p>Estes últimos 4 tratam da Idade Média.</p>
6ª série	
<p>Cap. 1 - O declínio do feudalismo;            Cap. 2 - A força do comércio;            Cap. 3 - Portugal: rei e comerciantes unidos;            Cap. 4 - Portugal saiu na frente;            Cap. 5 - Portugal: o senhor dos mares e do comércio;            Cap. 6 - Europa, uma nova cultura;            Cap. 7 - Renascimento, uma arte renovada;            Cap. 8 - Ciência: a nova fonte da verdade;</p>	<p>Esses 12 primeiros capítulos tratam especificamente da Europa (Portugal, Espanha, Itália, França e Inglaterra).</p>

Cap. 9 - A crise na igreja católica; Cap. 10 - Mercantilismo, receita para a riqueza; Cap. 11 - Inglaterra, nasceu a sociedade industrial; Cap. 12 - Iluminismo, sementes de uma nova sociedade.	
Cap. 13 - Portugal pouco ligou para o Brasil; Cap. 14- Portugal decidiu povoar o Brasil; Cap. 15 - Portugal apertou o laço.	Estes três capítulos relacionam diretamente Portugal e Brasil.
Cap. 16 - Enquanto isso no Brasil...; Cap. 17 - Brasil, o açúcar foi a solução; Cap. 18 - O trabalho escravo construindo o Brasil; Cap. 19 - Os senhores do Brasil; Cap. 20 - Brasil, o século dourado; Cap. 21 - A sociedade do ouro: riquezas e conflitos.	Seis tratam do Brasil antes e depois de Cabral.
Cap. 22 - América, os impérios do sol; Cap. 23 - Os deuses vieram armados.	Dois tratam das conquistas espanholas na América.
Cap. 24 - Gritos de liberdade no continente americano.	Um, numa análise comparativa, trata das treze colônias inglesas e da colônia portuguesa sob o tema da liberdade.
7ª série	
Cap. 1 - França: uma revolução que mudou o mundo; Cap. 2 - Napoleão, o agente da revolução.	Estes dois primeiros falam da História da França no século XVIII, na qual, mais uma vez, evidencia-se uma concepção de História baseada no heroísmo de determinados agentes.
Cap. 3 - As colônias espanholas se libertam.	Um trata da América espanhola.
Cap. 4 - A família real na colônia tropical; Cap. 5 - Brasil: o grito de liberdade; Cap. 6 - D. Pedro: de herói a vilão; Cap. 7 - Regências: guerras e mais guerras; Cap. 8 - Brasil: paz e crescimento econômico; Cap. 9 - Fim do tráfico, começo da imigração; Cap. 10 - Os brasileiros em busca da sua identidade; Cap. 11 - Finalmente acabou a escravidão; Cap. 12 - Saiu um imperador, entrou um presidente; Cap. 13 - Os herdeiros da República; Cap. 14 - Os deserdados da República.	Onze capítulos tratam especificamente da História do Brasil.
Cap. 15 - Um sistema muito dinâmico; Cap. 16 - Revoltas liberais agitaram a Europa; Cap. 17 - Queriam acabar com o capitalismo; Cap. 18 - Capitalismo, ciência e ideia de progresso.	Quatro capítulos tratam de questões que envolvem a consolidação do capitalismo Europeu: capitalismo industrial, desenvolvimento, subdesenvolvimento, revoltas liberais, socialismo e segunda Revolução Industrial.

Cap. 19 - Novos rivais ameaçaram o predomínio inglês.	Um trata da emergência de novas potências industriais.
Cap. 20 - Imperialismo: o mundo repartido; Cap. 21 - O mundo em guerra.	Dois tratam do imperialismo europeu nos séculos XIX e XX e seus desdobramentos.
8ª série	
Cap. 1 - Rússia: o comunismo no poder; Cap. 2 - A foice e o martelo na América Latina; Cap. 3 - O declínio do comunismo.	Três tratam especificamente do comunismo na Rússia, China, Cuba e União Soviética.
Cap. 4 - A crise do liberalismo; Cap. 5 - O capitalismo em crise; Cap. 6 - O crepúsculo do colonialismo.	Outros três capítulos tratam de questões que envolvem abalos do capitalismo no século XX. (exemplificado nas lutas pela independência da Índia e da Argélia).
Cap. 7 - Brasil: indústrias, operários e greves; Cap. 8 - O tenentismo contra o coronelismo; Cap. 9 - América Latina: o declínio das oligarquias; Cap. 10 - O estado corporativo no Brasil.	Quatro, discutem mudanças políticas e econômicas no Brasil da primeira metade do século XX que deram outras feições ao país. Apesar do título, este capítulo explica o declínio das oligarquias tradicionais da Argentina, Equador, República Dominicana, Peru, Bolívia e Guatemala a partir do caso do Brasil.
Cap. 11 - A Europa dos ditadores; Cap. 12 - O mundo em Guerra; Cap. 13 - O mundo dividido.	Três capítulos tratam de explicar “causas e consequências” da Segunda Guerra Mundial.
Cap. 14 - O populismo na América Latina; Cap. 15 - Brasil, país industrial; Cap. 16 - A crise do populismo.	Três, destacam e caracterizam a prática política que predominou nas décadas de 1950 e 1960 no Brasil e na América Latina como meio de manter a dominação das elites e o processo de desenvolvimento econômico e cultural nascido a partir desse momento.
Cap. 17 - Anos 60: uma revolução nos costumes.	Um, dedica-se a “revelar a essência libertária da Revolução cultural” no mundo nos anos de 1960, destacando os movimentos feminista, <i>hippie</i> , negro e o caso da China.
Cap. 18 - O poder dos generais; Cap. 19 - A receita do milagre.	Dois capítulos caracterizam e discutem diferentes momentos da ditadura militar no Brasil iniciada com a “Revolução de 31 de março de 1964” (o conceito de revolução aqui empregado se contradiz ao que foi ensinado no livro da 5ª série. No mesmo capítulo o autor fala sobre o “golpe de 64”).
Cap. 20 - Brasil: nova república, velhos problemas.	Um, descreve o processo de transição do regime militar para a democracia no Brasil.
Cap. 21 - Os dramas do terceiro mundo; Cap. 22 - Tensões e conflitos no mundo atual; Cap. 23 - Mundo atual: a construção da união.	Os três últimos capítulos do livro mostram manifestações de problemas pertinentes às sociedades capitalistas no mundo atual e respectivas possibilidades de soluções a eles.

## APÊNDICE E

### SUMÁRIOS COMENTADOS DOS QUATRO LIVROS DA COLEÇÃO “HISTÓRIA, MEMÓRIA VIVA” DE VICENTINO.

5ª série	
Introdução à História.	Além do próprio conceito de História, esta introdução ainda discute a importância do tempo para a compreensão histórica, a sua divisão, a “pré-história e a pré-história brasileira”, onde, neste momento, apesar de não citar o conceito de “fontes históricas”, o autor apresenta e discute sobre vestígios que possibilitaram o estudo da vida humana “no território que seria chamado posteriormente de Brasil”: os sambaquis, utensílios primitivos e pinturas rupestres. A noção de fontes históricas é introduzida indo além da ideia dos documentos escritos.
Cap. 1 - Da Antiguidade às grandes navegações; Cap. 2 - Expansão européia e descobrimentos.	Os dois primeiros capítulos do livro são uma síntese do que, segundo o autor, é necessário “para compreendermos com clareza a conquista européia na América”.
Cap. 3 - O Brasil pré-colonial; Cap. 4 - A administração da colônia; Cap. 5 - A economia canavieira; Cap. 6 - Invasões estrangeiras; Cap. 7 - A formação étnica do Brasil; Cap. 8 - A expansão territorial brasileira; Cap. 9 - O ciclo da mineração; Cap. 10 - Rebeliões contra Portugal; Cap. 11 - O fim do período colonial.	A partir do terceiro capítulo os conteúdos se referem à História do Brasil.
6ª série	
Introdução ao primeiro reinado.	Nesta introdução, o autor retoma algumas questões já discutidas no último capítulo do livro da 5ª série, como por exemplo, que as ideias liberais e a Revolução Industrial influenciaram decididamente o nosso processo de independência, que se deu apenas politicamente e, internamente, por obra da aristocracia brasileira. Caracteriza o Brasil como uma colônia de exploração de Portugal e que até o século XVIII “acomodou-se à função de complementar o desenvolvimento europeu” e enriquecer a elite colonial com suas principais riquezas: pau-brasil, cana-de-açúcar e o ouro das minas.
Cap. 1 - O Primeiro Reinado; Cap. 2 - O Período Regencial;	Os 05 primeiros capítulos vêm tratar justamente da consolidação da Independência



Cap. 3 - Economia e sociedade do Segundo Reinado; Cap. 4 - A política do Segundo reinado; Cap. 5 - O fim do Império.	do Brasil, priorizando a formação da organização política e econômica do país que estava nascendo
Cap. 6 - A República da Espada; Cap. 7 - A República Oligárquica; Cap. 8 - O declínio das oligarquias; Cap. 9 - A República Nova – a Era Vargas; Cap. 10 - A República democrática.	Os 05 capítulos seguintes tratam das diferentes formas de governos republicanos que o Brasil viveu
Cap. 11 - Ditaduras militares e a redemocratização.	O capítulo seguinte aborda o golpe militar de 64 que iniciou o regime ditatorial dos militares no Brasil e do processo de redemocratização do país. O trato não homogêneo dado pelo autor a este período fica claro desde o seu título.
Cap. 12 - A Nova república.	O último capítulo do livro trata dos três governos que se seguem ao fim das ditaduras militares ocorridas no Brasil pós-64.
A partir da 7ª série o livro é organizado por unidades	
Introdução ao Estudo da História.	A Introdução ao Estudo da História deste livro, reforça os conceitos de tempo e História trabalhados no livro da 5ª série e retoma a tradicional divisão da História também apresentada no livro da 5ª série, até mesmo as figuras e desenhos são iguais. Entretanto, traz o conceito de fatos históricos, fato social e fontes históricas.
Cap. 1 - A Pré-História; Cap. 2 - A civilização egípcia; Cap. 3 - As civilizações da Mesopotâmia; Cap. 4 - Os hebreus, os fenícios e os persas.	<b>Unidade 1</b> - Da Pré-História à Antiguidade Oriental
Cap. 5 - A civilização grega; Cap. 6 - A cultura grega e o helenismo; Cap. 7 - A civilização romana; Cap. 8 - O império romano.	<b>Unidade 2</b> - Antiguidade clássica
Cap. 9 - A Idade Média e as civilizações orientais; Cap. 10 - As inovações bárbaras e o Reino franco; Cap. 11 - O Feudalismo; Cap. 12 - A igreja e a cultura medieval; Cap. 13 - A Baixa Idade Média e a decadência do Feudalismo.	<b>Unidade 3</b> - Idade Média
8ª série	
Introdução à Idade Moderna.	
Cap. 1 - A Expansão Ultramarina Européia; Cap. 2 - O Renascimento Cultural; Cap. 3 - A Reforma Religiosa.	<b>Unidade 1</b> - A transição dos Tempos Modernos

Cap. 4 - O Estado Absolutista; Cap. 5 - O Mercantilismo e a Colonização da América.	<b>Unidade 2</b> - O Antigo Regime Europeu
Cap. 6 - O Iluminismo e a Independência dos Estados Unidos; Cap. 7 - A Revolução Francesa (1789-1799); Cap. 8 - Napoleão e o Congresso de Viena.	<b>Unidade 3</b> - A Era das Revoluções Burguesas
Cap. 9 - A América no Século XIX; Cap. 10 - A Revolução Industrial e o Pensamento Europeu do Século XIX; Cap. 11 - A Europa no Século XIX; Cap. 12 - O imperialismo do século XIX.	<b>Unidade 4</b> - O Século XIX
Cap. 13 - A Primeira Guerra Mundial (1914-1918); Cap. 14 - A Revolução Socialista e o Nascimento da União Soviética; Cap. 15 - O Entre - Guerras e o Segundo Grande Conflito Mundial; Cap. 16 - O Mundo da Guerra Fria; Cap. 17 - A Crise do Bloco Socialista e a Nova Ordem Internacional.	<b>Unidade 5</b> - O Século XX

## APÊNDICE F

RELAÇÃO COMPLETA DOS CONTEÚDOS CONCEITUAIS APRESENTADOS NO GRUPO DE ATIVIDADES “ASSIMILANDO CONCEITOS” DOS QUATRO LIVROS DA COLEÇÃO “HISTÓRIA” DE MARTINS.

5ª série - 33	6ª série – 52	7ª série - 36	8ª série - 34
<i>Sociedade</i>	<i>Produtividade</i>	<i>Revolução</i>	<i>Comunismo</i>
<i>Dependência</i>	<i>Poder real</i>	<i>Poder político</i>	<i>Industrialização</i>
<i>Humaniza</i>	<i>Semelhanças</i>	<i>Poder</i>	<i>Regimes democráticos</i>
<i>Cultura</i>	<i>Diferenças</i>	<i>Absolutismo</i>	<i>Coronelismo</i>
<i>Diferenças sociais</i>	<i>Causas</i>	<i>Liberalismo</i>	<i>Voto de cabresto</i>
<i>Transformações históricas</i>	<i>Efeitos</i>	<i>Regime republicano</i>	<i>Sistema capitalista</i>
<i>Ciência histórica</i>	<i>Conflito político</i>	<i>Caudilhismo</i>	<i>Produção em massa</i>
<i>Construção histórica</i>	<i>Estado moderno</i>	<i>Liberal</i>	<i>Intervenção</i>
<i>Evolução das espécies</i>	<i>Fatores favoráveis</i>	<i>Absolutismo</i>	<i>Não-intervenção</i>
<i>Evolucionismo</i>	<i>Comunidades primitivas</i>	<i>Constituição</i>	<i>Totalitarismo</i>
<i>Criacionismo</i>	<i>Divisão do trabalho</i>	<i>Divisão de poderes</i>	<i>Corporativismo</i>
<i>Ser biológico</i>	<i>Valor de troca</i>	<i>Descentralização política</i>	<i>Expansionismo militar</i>
<i>Ser cultural</i>	<i>Valor de uso</i>	<i>Capitalismo industrial</i>	<i>Hegemonia</i>
<i>Testemunhos</i>	<i>Desenvolvimento técnico</i>	<i>Absolutismo</i>	<i>Zonas de influência</i>
<i>Nomadismo</i>	<i>Diferenças culturais</i>	<i>Influência política</i>	<i>Populismo</i>
<i>Sedentarismo</i>	<i>Escambo</i>	<i>Mov. Operário</i>	<i>Política econômica</i>
<i>Família patriarcal</i>	<i>Monopólio</i>	<i>Ideologia socialista</i>	<i>Governo revolucionário</i>
<i>Estado</i>	<i>Povos civilização</i>	<i>Meios de produção</i>	<i>Política interna</i>
<i>Descentralização do poder</i>	<i>Comunidade primitiva</i>	<i>Conciliação política</i>	<i>Política externa</i>
<i>Império/civilização</i>	<i>Império</i>	<i>Ideologias</i>	<i>Regime ditatorial</i>
<i>Governo oligárquico</i>	<i>Conquistaram</i>	<i>Ideias socialistas</i>	<i>Ditaduras militares</i>
<i>Governo democrático</i>	<i>Colonizaram</i>	<i>Trabalho assalariado</i>	<i>Regime ditatorial</i>
<i>Sociedade escravista</i>	<i>Trabalho compulsório</i>	<i>Mercado interno</i>	<i>Subdesenvolvimento</i>
<i>Desigualdades sociais</i>	<i>Mita</i>	<i>Nacionalismo</i>	<i>Dominação colonial</i>
<i>Sociedade escravista</i>	<i>Encomienda</i>	<i>Desenvolvimento econômico</i>	<i>Revolução</i>
<i>Desigualdades sociais</i>	<i>Centralização administração.</i>	<i>Segunda Rev. Industrial</i>	<i>Abertura política</i>
<i>Sociedade escravista</i>	<i>Mercado consumidor</i>	<i>Imperialismo</i>	<i>Política internacional</i>
<i>Sociedade feudal</i>	<i>Cultura</i>	<i>Capital financeiro</i>	<i>Política nacional</i>
<i>Sociedade romana</i>	<i>Arte</i>	<i>Identidade cultural</i>	<i>Desenvolvimento</i>
<i>Relações servis de produção</i>	<i>Diferenças entre culturas</i>	<i>Liberalismo</i>	<i>Subdesenvolvimento</i>
<i>Suserania</i>	<i>Transformações culturais</i>	<i>Forma monárquica</i>	<i>Diferença</i>

<i>Vassalagem</i>	<i>Ciência</i>	<i>Forma republicana</i>	<i>Igualdade</i>
<i>Ideologia dominante</i>	<i>Religião</i>	<i>Federalismo</i>	<i>Desigualdade</i>
<i>Cruzadas</i>	<i>Igreja</i>	<i>Modernidade</i>	<i>Racismo</i>
	<i>Reforma</i>	<i>Mov. Messiânicos</i>	<i>globalização</i>
	<i>Aculturação</i>	<i>Imperialismo</i>	
	<i>Sociedade escravista</i>		
	<i>Sociedade patriarcal</i>		
	<i>Monopólio comercial</i>		
	<i>Mercantilismo</i>		
	<i>Política administrativa</i>		
	<i>Política econômica</i>		
	<i>Soberania</i>		
	<i>Expansão territorial</i>		
	<i>Mercado interno</i>		
	<i>Mobilidade social</i>		
	<i>Sociedade industrial</i>		
	<i>Revolução industrial</i>		
	<i>Revolução</i>		
	<i>República federativa presidencialista</i>		
	<i>Legitimidade</i>		

## APÊNDICE G

### RELAÇÃO COMPLETA DOS CONTEÚDOS CONCEITUAIS APRESENTADOS NA SEÇÃO “PALAVRAS-CHAVE” DOS QUATRO LIVROS DA COLEÇÃO “HISTÓRIA, MEMÓRIA VIVA” DE VICENTINO.

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Calendário cristão	Abertura dos portos	A.C	Capitalismo comercial
Comunidades primitivas	Brasil - reino unido	D.C	Exploração colonial
Hipóteses de imigração	Colônia de exploração	Fatos históricos	Pioneirismo ibérico
Marco histórico	D. Pedro I	Fontes	Experimentação
Memória da humanidade	Grito do Ipiranga	História	Mecenato
Período histórico	Ideias liberais	Passado	Racionalismo
Sambaquis	Pacto colonial	Século	Calvino
Sobrevivência humana	Tratados de 1810	Coletivismo	Concílio de Trento
Técnica agrícola	Vinda da família real	Neolítico	Indulgências
Vestígios	Abdicação	Nomadismo	Justo preço
Absolutismo	Centralização política	Paleolítico	95 teses
Antropocentrismo	Consolidação da independência	Primitivo	Usura e lucro
Burguesia	Constituição	Produção agrícola	Cromwell
Capitalismo comercial	Domínio comercial inglês	Sedentarismo	Rei sol
Contra- reforma	Monarquia	Servidão coletiva	Teoria do diretio divino
Feudalismo	Poder moderador	Faraó	Colônia de exploração
Guerra Santa	Unidade territorial	Hieróglifos	Encomiendda
Matérias – primas	Voto censitário	Modo de produção asiático	Mita
Mercantilismo	Ato adicional de 1834	Monarquia teocrática	Declaração de independência
Peste negra	Descentralização x centralização	Nilo	Federalismo
Reforma	Revolução industrial	Pirâmides	Liberalismo econômico
Renascimento	Guarda nacional	Politéismo	Reformismo
Turcos seljúcidas	Liberais	Servidão coletiva	Constituição
Teocentrismo	Maioridade	Babilônia	Diretório
Comércio marítimo	Progressismo	Cidades – estado	Fase do terror
Escola de sagres	Rebeliões regenciais	Código de Hamurábi	Queda da bastilha
Especiarias asiáticas	Regressistas	Escrita cuneiforme	Bloqueio continental
Expansionismo	Barões do café	Modo de produção asiático	Congresso de Viena
Governo absolutista	Café	Politéismo	Império
Mar tenebroso	Era Mauá	Sociedade estratificada	Abolicionismo
Navegadores	Imigração	Teocracia	Dependência econômica

Pioneirismo ibérico	Industrialização	Tributação	Independência política
Reconquista	Modernização	Alfabeto	Anarquismo
Revolução de Avis	Urbanização	Antigo testamento	Manufatura
Rota marítima	Centralização	Comércio	Operariado
Tordesilhas	Conciliação	Díáspora	Liberalismo
Escambo	Conflitos externos	Dualismo	Risorgimento
Especiarias	Conservadores	Êxodo	Conferência de Berlim
Expedições	Estabilidade	Monoteísmo	Exploração
Feitoria	Guerra do Paraguai	Navegação	Neocolonialismo
Monopólio	Intervencionismo	Patriarcas	Revolta dos boxers
Pau- Brasil	Liberais	Politeísmo	Guerra de posição
Pirataria	Pacificação	Satrápias	Revanchismo francês
Sesmaria	Parlamentarismo às avessas	Talassocracia	Tríplice entente
Capitanias Hereditárias	Revolta liberal de 1842	Terra prometida	Duma
Conselho Ultramarino	Abolicionismo	Democracia ateniense	Mencheviques
Carta de doação	Império x exército	Educação espartana	Socialismo
Donatários	Império x igreja	Escravidão	Bomba atômica
Foral	República	Expansionismo marítimo – comercial	Dia d
França Antártica	Bolsa de valores	Guerras do Peloponeso	Instabilidade econômica
Governo-geral	Centralismo	Guerras médicas	ONU
Homens bons	Encilhamento	Homero	Coexistência pacífica
Jesuítas	Federalismo	Invasões indo – européias	Democracia
União Ibérica	Hegemonia militar	Legisladores	Fidel castro
Ciclo da cana-de-açúcar	Presidencialismo	Militarismo	Guerra das Malvinas
Colônias de exploração	Autonomia estadual	Pólis	Nova ordem internacional
Colônias de povoamento	Coronelismo	Tiranias	Stalinismo
Engenho	Hegemonia da elite cafeeira	Antropocentrismo	Circunavegação
Escravidão	Jagunços	Arquitetura	Guerra de reconquista
Financiamento Holandês	Inflação	Comédia	Tratado de Tordesilhas
Latifúndio	Plano Collor	Escultura	Humanismo
Monocultura	Oligarquia	Filosofia	Naturalismo
Pacto colonial	Política do café – com – leite	Helenismo	Anglicanismo
Senhor de engenho	Política dos governadores	Mitologia	Concílio de Trento
Brasil holandês	Revolta da chibata	Poesia épica	Contra – reforma
Cidade Maurícia	Revolta da vacina	Razão	Inquisição
Companhia das índias ocidentais	Valorização do café	Tragédia	Livre – arbítrio
França Antártica	Voto de cabresto	Escravidão	Predestinação
França Equinocial	Burguesia industrial	Expansionismo	Absolutismo

Insurreição Pernambucana	Crise de 29	Latinos	Luís XIV
Branco	Greve	Monarquia	Restauração
Caboclo	Industrialização	Patrícios	Teóricos absolutistas
Cafuzo	Oligarquias dissidentes	Plebeus	Colônia de povoamento
Feitores	Operariado	Reforma agrária	Mercantilismo
Jesuítas	Revolução de 1930	República	Monopólio
Índio	Semana de arte moderna	Senado	Despotismo esclarecido
Missões	Superprodução	Triunvirato crise	Fisiocracia
Mulato	Tenentismo	Cristianismo	Presidencialismo
Negro	Concentração de poder	Descontrole	Republicanismo
Quilombo	Desenvolvimento econômico	Despotismo	Convenção nacional
Tumbeiros	Ditadura	Edito de Milão	Emigrados
Bandeiras	Estado novo	Edito de tessalônica	Guilhotina
Criação de gado	Integralismo	Império	Termidorianos
Drogas do Sertão	Intentona comunista	Invasões	Bonapartismo
Emboabas	Mmdc	Odoacro	Consulado
Entradas	Nacionalismo	Pão e circo	Legitimidade
Missões Monções	Nazi – fascismo	Império bizantino	Bolivarismo
Tratados de limites	Plano Cohen	Bizâncio	Elitismo
<i>Uti possidetis</i>	Revolução constitucionalista	Compilação de leis romanas	Industrialismo
Casas de fundição	Segunda guerra mundial	Constantinopla	Artesanato
Datas	Trabalhismo	Cristianismo ortodoxo	Maquinofatura
Derrama	Abertura ao capital estrangeiro	Justiniano	Sindicato
Intendência das minas	Brasília	Levante de Nike	Nacionalismo
Mercado Interno	Desenvolvimentismo	Civilização árabe	Socialismo
Negros forros	Guerra fria	Califas	Dominação
Quinto	Inflação	Cientificismo	Guerra do ópio
Urbanização	Nacionalismo	Corão	Partilha
Derrama	Parlamentarismo	Expansionismo	14 pontos de Wilson
Devassa	Populismo	Hégira	Liga das nações
Ideais de liberdade	Redemocratização	Islamismo	Tratado de Versalhes
Inconfidência	Reformas sociais	Meca	Bolcheviques
Nacionalismo	Renúncia	Peregrinação	Exército branco
Rebelião nativista	Abertura	Sunitas	Nep
Rebelião separatista	Anistia	Tribos	Soviete
Tributos	Ato institucional	Unificação maometana	Conferências
Abertura dos portos	Crise	Xiitas	Eixo
Bloqueio continental	Ditadura militar	Bárbaros	Nazifacismo
Dia do Fico	Dívida externa	Carlos Magno	Pearl Harbor
Fim do pacto colonial	Exílio	Descentralização política	Corrida armamentista
Independência	Hiperinflação	Dinastia carolíngia	Descolonização
Revolução Industrial	Linha dura	Dinastia merovíngia	Gandhi

Revolução Liberal do Porto	Milagre brasileiro	Germanos	Glasnost
Tratados de 1810	Repressão	Reforma administrativa	Perestroika
	Segurança nacional	Reino franco	Expansão marítima
	Caso PC	Ruralização	Périplo africano
	Constituição de 1988	Auto-suficiência	Cultura greco-latina
	Corrupção	Cavalaria	Individualismo
	CPI	Descentralização política	Observação
	Escândalos	Feudalismo	Austeridade
	<i>Impeachment</i>	Senhor feudal	Contra-reforma
	Manifestações populares	Servo	Índex
	Plano cruzado	Sociedade estamental	Jesuítas
		Suserano	Lutero
		Tributação	Protestantes
		Vassalo	Atos de navegação
		Canto gregoriano	Parlamento
		Cisma do oriente	Revolução gloriosa
		Clero regular e secular	Balança comercial favorável
		Gótico	Colonialismo
		Heresias	Metalismo
		Inquisição	Protecionismo
		Poder da igreja	Enciclopédia
		Questão das investiduras	Independência de poderes
		Religiosidade	Racionalismo
		Românico	Assembléia nacional
		Santa inquisição	Declaração dos direitos do homem e do cidadão
		Teocentrismo	Estados gerais
		Universidades	Privilégios feudais
		Burguesia	Tomada da bastilha
		Centralização política	Campanha da Rússia
		Corporação de ofício	Doutrina Monroe
		Crise do século XIV	Santa aliança
		Cruzadas	Conquista do Oeste
		Feiras de campagne	Escravidismo
		Flandres	Secessão
		Guerra dos cem anos	Indústria
		Hansas	Marxismo
		Magna carta	Socialismo cristão
		Monarquia nacional	Primavera dos povos
		Peste negra	Unificação
		Reconquista	Era Meiji
		Renascimento urbano – comercial	Imperialismo
			Reações nacionalistas



			Guerra de movimento
			Paz armada
			Tríplice aliança
			Czarismo
			Exército vermelho
			Planos quinquenais
			Stalinismo
			Desemprego
			Expansionismo nazista
			New Deal
			Quebra da bolsa de Nova York
			Crise dos mísseis
			Ditaduras
			Guerra da Coréia
			Guerra fria
			Queda do muro de Berlim

## ANEXO 1

**GRADE CURRICULAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE FEIRA DE SANTANA DE 5ª A 8ª SÉRIES – 1976 A 1993**



Unidade Escolar:			
Endereço:		Telefone:	
		Código:	
Dependência Administrativa:    ( X ) Municipal    (   ) Particular    (   ) Conveniada			
Número de dias letivos: 200	Semanas letivas: 40	Dias semanais: 05	Nº de horas/aula diária: 05

**QUADRO CURRICULAR  
ENSINO REGULAR - INÍCIO: ANO 1976 A 1993**

COMPONENTES CURRICULARES		CARGA HORÁRIA								TOTAL
		5ª Série		6ª Série		7ª Série		8ª Série		
		SEM	ANU	SEM	ANU	SEM	ANU	SEM	ANU	
NÚCLEO COMUM	Português	05	180	05	180	05	180	05	180	720
	Língua Estrangeira Moderna (INGLÊS)	02	72	02	72	02	72	02	72	288
	Geografia	02	72	02	72	02	72	02	72	288
	História	02	72	02	72	02	72	02	72	288
	Org. Social e Pol. Do Brasil	-	-	-	-	01	36	01	36	72
	Ciências: Físicas e Biológicas	03	108	03	108	03	108	03	108	432
	Matemática	04	144	04	144	04	144	04	144	576
	Ens. Moral e Cívica	01	36	01	36	-	-	-	-	72
	Educação Física	03	108	03	108	03	108	03	108	432
	Educação Artística	02	72	02	72	02	72	02	72	288
	Programas de Saúde	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ensino Religioso	01	36	01	36	01	36	01	36	144
	DIVERSIFICADA	Redação	03	108	-	-	-	-	-	-
Desenho		-	-	03	108	-	-	-	-	108
Técnicas Comerciais		-	-	-	-	03	108	-	-	108
Serviços Bancários		-	-	-	-	-	-	03	108	108
CARGA HORÁRIA TOTAL		28	1008	28	1008	28	1008	28	1008	4032

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do Diretor(a) (ou responsável)

## ANEXO 2

## GRADE CURRICULAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FEIRA DE SANTANA DE 5ª A 8ª SÉRIES – 1994 A 1998



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Unidade Escolar:			
Endereço:		Telefone:	
		Código:	
Dependência Administrativa: ( ) Municipal ( ) Particular ( ) Conveniada			
Número de dias letivos: 200	Semanas letivas: 40	Dias semanais: 05	Nº de horas/aula diária: 05

**MATRIZ CURRICULAR**  
**ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR COMUM - INÍCIO: ANO 1994 A 1998**

PARTE COMUM		ART. 7º. LEI 5 692/71 - NUCLEO COMUM	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA								TOTAL
				5ª Série		6ª Série		7ª Série		8ª Série		
				SEM	ANU	SEM	ANU	SEM	ANU	SEM	ANU	
			Português	5	200	5	200	5	200	5	200	800
			Geografia	3	120	3	120	2	80	2	80	400
			História	2	80	2	80	3	120	3	120	400
			Ciências: Físicas e Biológicas / Programas de Saúde	3	120	3	120	3	120	3	120	480
			Matemática	4	160	4	160	4	160	4	160	640
			Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			Educação Artística	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	160
PARTE DIVERSIFICADA			Língua Estrangeira Moderna (INGLÊS)	1	40	1	40	1	40	1	40	160
			Culturas Regionais	2	80	-	-	-	-	-	-	80
			Programa de Saúde	-	-	2	80	-	-	-	-	80
			Prática de Escritório	-	-	-	-	2	80	-	-	80
			Serviços Bancários	-	-	-	-	-	-	2	80	80
CARGA HORÁRIA TOTAL			25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	4000	

OBSERVAÇÕES				
CURSOS LIVRES	MODALIDADES DE ESPORTES		CH	OUTROS

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do Diretor(a) (ou responsável)



## ANEXO 3

## TEXTO E EXERCÍCIO CONSTRUÍDOS PELA PROFESSORA EDNA

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_  
 Série: 8ª Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_  
 Disciplina: História Professor(a): \_\_\_\_\_

**INTRODUÇÃO AO CONHECIMENTO DO MODO DE PRODUÇÃO**

O surgimento e o desenvolvimento da sociedade humana está diretamente ligada ao trabalho do homem. O trabalho é uma necessidade social permanente e condição indispensável para que o homem e a sociedade possam existir. É através do trabalho que o homem produz os objetos e bens materiais necessários à sua sobrevivência, pois antes de se dedicar à política, à arte, à ciência o homem precisa comer, beber, vestir-se, ter uma casa para morar, etc. O trabalho significa, portanto, o processo natural de transformação de um objeto encontrado em um estado natural (ou já trabalhado), em um produto capaz de satisfazer as necessidades humanas. Esse processo de transformação envolve uma atividade humana determinada (dispêndio de energia física, muscular, cerebral), e a utilização de instrumentos de trabalho (ferramentas, máquinas).

Ao contrário dos animais que se adaptam passivamente ao meio ambiente natural, o homem age ativamente sobre este, transformando-o em bens materiais necessários à sua existência. Este processo de produção pressupõe, a utilização de instrumentos de trabalho fabricados pelo próprio homem. A fabricação de instrumentos é o aspecto fundamental que distingue o homem dos outros animais.

O homem e a sociedade não escolhem por sua própria vontade os instrumentos de trabalho. Cada nova geração se depara com instrumentos criados por gerações anteriores e deles se serve, aperfeiçoando-os e modificando-os gradualmente. A sociedade não pode renunciar a esses instrumentos e voltar ao processo (por exemplo, trocar o trator pelo arado de tração animal ou a indústria mecânica pela oficina rudimentar do artesão da Idade Média).

Da mesma forma, é preciso considerar que os instrumentos de trabalho desenvolvem-se sob uma certa ordem de sucessão. A humanidade não pode, por exemplo, passar diretamente do machado de pedra à produção de energia atômica. Cada aperfeiçoamento ou invenção está condicionada à acumulação gradual da experiência produtiva, hábitos de trabalho e de conhecimentos no âmbito do próprio país ou de outro mais avançado.

As grandes mudanças na História ocorrem quando os homens mudam o modo de produzir os bens materiais necessários à sua ~~vontade~~ vida. Ou seja, em cada época histórica, a maneira do homem produzir os bens necessários à sua sobrevivência, possui características próprias.

Assim, MODO DE PRODUÇÃO corresponde a maneira de produzir de uma sociedade em uma determinada época histórica. Modo de produção é o próprio modo de organização da sociedade.

Na história da humanidade temos os seguintes Modos de Produção: Primitivo, Escravista, Asiático, Feudal, Capitalista e Socialista. Cada modo de produção pode ter existido em épocas e lugares diferentes.



Cabe a História estudar a forma como os homens vêm produzindo no decorrer do tempo.

#### BIBLIOGRAFIA:

1. BESSAN, Suimar - Introdução ao Estudo da Sociedade - Livraria UNIJUI Editora; Ijuí-RS; 1986 (cadernos do Básico).
2. BETTO, Frei- OSFBS. Introdução à política brasileira- Editora Ática; São Paulo.
3. BUNDOÇA, Nadir Domingues- O Ursos dos Conceitos- Editora Vozes, 1983.

#### EXERCÍCIO

1. O que é trabalho?
2. Qual o aspecto que distingue o homem dos outros animais?
3. Explique a seguinte frase: "O trabalho é a condição objetiva da existência humana";
4. A que estão relacionados as grandes transformações ou mudanças que ocorrem na História?
5. Que é Modo de Produção?
6. Relacione os Modos de Produção da História da Humanidade.